Razones y propuestas educativas

Rosa Vázquez Recio

La dirección de Centros: Gestión, ética y política

20

Morata

Rosa VÁZQUEZ RECIO

La dirección de Centros: Gestión, ética y política

Director de la colección: José Gimeno Sacristán

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926

© Rosa VÁZQUEZ RECIO

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2013)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN papel: 978-84-7112-711-2
ISBN e-book (e-pub): 978-84-7112-712-9
ISBN e-book (pdf): 978-84-7112-754-9

Compuesto por: M. C. Casco Simancas
Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

COLECCIÓN RAZONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS Director: José Gimeno Sacristán

Es una serie de obras de divulgación dirigida al profesorado, a quienes se inician en los estudios sobre la educación, así como a aquellas personas que, sin estar relacionadas profesionalmente con el ámbito educativo, tienen interés por uno de los sistemas que construyen el presente y determinan el futuro de las sociedades modernas.

La complejidad de la vida en el mundo actual dificulta la participación en las discusiones, en el planteamiento de iniciativas y en la toma de decisiones sobre temas y problemas que afectan a todos. La educación en una sociedad democrática —como actividad esencial de ésta, que implica a tantos sujetos y que concita sobre sí intereses tan diversos— corre el riesgo de ser sustraída del debate público por diversas razones. Una de ellas es la distancia que se establece entre las formas de ver, de entender y hasta de nombrar los problemas. Los lenguajes "expertos" se alejan inevitablemente, aunque más de lo deseable, del sentido común de la gran mayoría de la población; un distanciamiento que dificulta la posibilidad de establecer consensos sociales amplios para entender las realidades, dirimir los conflictos y apoyar la empresa colectiva que es el sistema educativo.

A través de lenguajes simplificados, pero sin renunciar al rigor, **Razones y propuestas educativas** quiere colaborar en la creación de un público interesado, cada vez más amplio, que debata razones y genere propuestas. Se van a ofrecer síntesis que recojan las diferentes tradiciones de pensamiento con estilos asequibles, tratando de sobrepasar las fronteras a la comprensión que establece el lenguaje especializado. Se abordarán temas y quehaceres esenciales en la práctica educativa, intentando romper el marco de la clasificación de los saberes para acercarse a quienes ven los problemas desde la práctica. Se recordarán tradiciones del pensamiento y del buen hacer que pueden contribuir a lograr una educación de calidad.

Esta colección, abierta a colaboraciones diversas, quiere hacer de la educación algo más transparente, ofreciendo argumentos a la reflexión personal para entender y dialogar sobre las funciones y las prácticas que asumen los sistemas educativos y sobre las esperanzas que "imaginamos" se podrían cumplir.

Títulos publicados

11. José GIMENO SACRISTÁN, La educación obligatoria: su sentido educativo y social, (3ª ed.).
12. Juan DELVAL, Aprender en la vida y en la escuela, (3ª ed.).
13. Francisco BELTRÁN y Ángel SAN MARTÍN, Diseñar la coherencia escolar, (2ª ed.).
14. Miguel Ángel SANTOS GUERRA, La escuela que aprende, (3ª ed.).
15. Luis GÓMEZ LLORENTE, Educación pública, (2ª ed.).
16. Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Evaluar para conocer, examinar para excluir, (2ª ed.).
17. Jaume CARBONELL, La aventura de innovar, (3ª ed.).
18. Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Educar en tiempos inciertos, (2ª ed.).
19. Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Políticas del libro de texto escolar.
10. Antonio VIÑAO, Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, (2ª ed.).
11. María Clemente LINUESA, Lectura y cultura escrita.
12. Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Educación para la ciudadanía.
13. Jurjo TORRES SANTOMÉ, La desmotivación del profesorado.
14. Jaume CARBONELL y Antoni TORT, La educación y su representación en los medios.
15. Manuel de PUELLES BENÍTEZ, Problemas actuales de política educativa.
16. Susana CALVO y José GUTIÉRREZ, El espejismo de la Educación Ambiental.
17. Félix LÓPEZ SÁNCHEZ, Las emociones en la educación.
18. Rafael FEITO, Los retos de la participación escolar.
19. Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Género y cultura escolar.
20. Rosa VÁZQUEZ RECIO, La dirección de Centros: Gestión, ética y política.

A José y Julio
A Pilar y Félix

Contenido

Presentación. **La matrioska de la dirección escolar**

CAPÍTULO PRIMERO. **De vueltas con la dirección escolar**

CAPÍTULO II. **La dirección que se quiere en la escuela que tenemos**
- 2.1. ¿Hacia dónde hemos mirado? El espejo sin magia
- 2.2. El escenario de la mirada: el gran hermano llamado neoliberalismo
- 2.3. Un pariente cercano: Europa y su política educativa
- 2.4. La dirección, ese objeto oscuro del deseo
  - 2.4.1. Ni contigo ni sin ti: la descentralización educativa
  - 2.4.2. Autonomía, ¿anomia?
  - 2.4.3. Descentralización más autonomía, ¿igual a participación democrática?

CAPÍTULO III. **Lo que sabemos sobre la dirección de centros**
- 3.1. Reflexiones de partida
- 3.2. Tópicos típicos, pero algunos no tan típicos
  - 3.2.1. El acceso a la función directiva: ¿un panorama desolador?
  - 3.2.2. Dirección profesional y profesionalización: el talismán para el éxito
  - 3.2.3. La formación para la dirección: ¿para qué? ¿para quiénes?
  - 3.2.4. El tiempo y la dirección de centros: reloj, no marques las horas
  - 3.2.5. Funciones y tareas: la simplificación de la acción directiva
  - 3.2.6. La silueta de la ética en la dirección escolar
  - 3.2.7. Las outsiders de la dirección escolar: las mujeres

CAPÍTULO IV. **Competencias para la dirección versus dirección éticamente comprometida (o éticamente competente)**
- 4.1. El poder seductor de las competencias (directivas)
  - 4.1.1. Los efectos de la seducción: no todo es tan bello
- 4.2. Ser competente es algo más que desarrollar competencias
- 4.3. Una dirección éticamente comprometida (o éticamente competente)

CAPÍTULO V. **¿Hay algo más allá del liderazgo?**
- 5.1. El origen… pesa
- 5.2. El liderazgo: ¿llave maestra para la gestión eficaz?
- 5.3. Liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido: ¿el mismo perro pero con distinto collar?
- 5.4. El liderazgo transformacional: todo se pervierte
- 5.5. Crítica a la ideología del liderazgo imperante
- 5.6. ¿Hacia dónde dirigir la mirada? La comunidad

CAPÍTULO VI. **La dirección escolar de cada día: Pensar, hacer y sentir**
- 6.1. De la dimensión dinámica de la acción directiva y sus asuntos
  - 6.1.1. Las emociones, compañeras de la razón
  - 6.1.2. La soledad en el atlas de los sentimientos de la dirección escolar
  - 6.1.3. La confianza y el beso de la esfinge

CAPÍTULO VII. **Consideraciones para una dirección posible**

Bibliografía

Sobre la autora

Rosa Vázquez Recio es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz, donde es Profesora Titular del Departamento de Didáctica. Ha participado como investigadora principal en proyectos de investigación de ámbito regional, nacional e internacional. Sus líneas de investigación están centradas en la dirección escolar, las escuelas rurales, el género y la educación, las nuevas tecnologías y el plagio académico. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales (Pixel-Bit, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado), latinoamericanas (Novedades Educativas, Revista Iberoamericana de Educación), y europeas, tanto en lengua castellana como inglesa (Educational Studies, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research). Asimismo, es coautora del libro Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica (Aljibe, 2003) y autora de La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso (Edición Electrónica, 2002), e Investigar con estudio de caso la dirección escolar. Relato de una experiencia (Aljibe, 2011). Mencionar, finalmente, su participación en las siguientes obras: La mejora de la escuela: un cambio de mirada (Octaedro, 2002. Traducido al portugués, 2007), La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares (Miño y Dávila, 2004) y Saberes e Incertidumbres sobre el currículum (Morata, 2010).

Presentación. La matrioska de la dirección escolar

Con este trabajo nos enfrentamos a una tarea que puede resultar en principio fácil. La dirección escolar tiene ya una larga vida que se ha ido tejiendo a partir de estudios teóricos, investigaciones y regulaciones normativas; tenemos elementos suficientes para hablar de ella. Sin embargo, cuando miramos sosegadamente esa trayectoria, comprobamos que lo fácil se vuelve complejo. Su recorrido es como un sendero que se bifurca permanentemente; un sendero lleno de obstáculos, dificultades, indefiniciones, demandas y exigencias. Urge releer lo escrito para encontrar referentes que nos faciliten una visión completa y comprensiva de la dirección en el panorama emergente y competitivo en el que vivimos y nos educamos. Este es nuestro propósito.

Comprender la dirección escolar requiere, por una parte, conocer cómo se ha configurado la misma para las escuelas, y por otra, cómo se han concebido éstas. Este recuento precisa, a su vez, del análisis de las relaciones entre la política neoliberal y la educación, y también del marco educativo internacional que proyecta el modelo de dirección que se quiere. Asimismo, el interés por la dirección como asunto directamente implicado en la mejora de la calidad de las escuelas se ha visto secundado por el aumento de estudios teóricos y empíricos que intentan aportar conocimiento sobre la dirección en sus diversos campos. Lo que sabemos sobre ésta se articula en torno a una serie de tópicos, tales como la formación específica y la profesionalización. Esta revisión dibuja el mosaico conceptual de la dirección escolar entre el pasado y el futuro.

En este visionado, las competencias no pueden estar ausentes. Y ello porque están ocupando un lugar central en los estudios sobre la dirección. Así, las competencias son la clave para el éxito, entendido éste en términos de resultados académicos del alumnado. Sin embargo y pese a ello, cuando miramos más allá de las competencias, comprobamos que hay otros elementos que ayudan al logro de la calidad, de los cuales sólo podemos dar cuenta desde la acción. Cuando adoptamos este planteamiento, las competencias dejan de ser el núcleo del asunto, y pasa a serlo la ética. Una dirección éticamente comprometida es una dirección éticamente competente.

La consideración de la dirección en términos de acción nos permite hacer un

análisis de aquélla más comprensivo y complejo. Ya no se trata de cuestiones técnicas, ni del dominio de conocimientos específicos para el desempeño del cargo; se trata de unos componentes que intervienen de manera interdependiente en la acción directiva. Dichos componentes nos remiten a los conocimientos, las creencias, las estrategias y los procedimientos, pero también a la voluntad, las emociones, los deseos y los intereses.

Y en esta búsqueda de referentes, tampoco puede faltar el liderazgo. Mucho se ha escrito sobre el mismo en el intento de encontrar en éste las respuestas posibles que conduzcan a buenas prácticas docentes, a buenos resultados académicos en el alumnado, a una buena colaboración con agentes externos, en definitiva, al logro de una escuela de calidad. Si el concepto de dirección, pese a todo, está por determinar, también podemos decir lo mismo sobre el liderazgo. ¿Quién debe ejercerlo?, ¿de cuántas formas se puede ejercer? Sea como fuere, lo cierto es que entenderlo de un modo u otro está vinculado a cómo se concibe el ejercicio de la dirección.

Pese a las vicisitudes y los problemas que rodean a la dirección, ésta es una realidad que hay que asumir. Por tanto, intentemos construir una dirección escolar que le sea propia a las instituciones educativas. Repensar una dirección posible exige adoptar una actitud crítica hacia los planteamientos que se vienen haciendo desde diferentes sectores de la sociedad y que chocan, precisamente, con la justicia social, la equidad y el derecho a una educación digna e ilustrada para todos y todas. ¿Hay algo por lo que merezca la pena seguir luchando en las escuelas?[1] Respuesta: Sí.

1 Es la adaptación de la obra de FULLAN y HARGREAVES (1994). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas? Sevilla. MCEP.

CAPÍTULO PRIMERO

De vueltas con la dirección escolar

Sentir, que es un soplo la vida,
que veinte años no es nada,
que febril la mirada
errante en las sombras
te busca y te nombra.
Carlos GARDEL, Volver.

La educación, en su amplio espectro de acción y constitución, es campo inagotable para el discurso y la praxis; volvemos y volvemos a pensar sobre ella y siempre hay algo que decir: una aportación nueva, una reformulación, un análisis crítico, un pensamiento. Esta necesidad de volver se produce como efecto del tiempo. El tiempo pasa y los tiempos van cambiando. Hablar de cambio es reconocer la existencia de un proceso. La evolución de la historia lleva pareja la evolución del pensamiento y de las prácticas pedagógicas (aunque a veces da la sensación de que es todo lo contrario, entonces volver es retroceder). Esta consideración afecta a todos los ámbitos y a las dimensiones teóricas y propedéuticas que forman parte indisoluble de la educación. La dirección escolar, como parte constitutiva de ésta, participa de esta consideración. Dicho así estamos admitiendo, y así es, que la dirección escolar ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo, de su historia, la cual está estrechamente vinculada, por no decir que es dependiente, de la historia del país en el que se encuadre y se configure, como puede ser España o como pueden ser Bélgica, Francia, Finlandia, Chile o Brasil. Cada país tiene sus condicionantes sociopolíticos, burocráticos, normativos, económicos y culturales, que son los que hacen que la dirección escolar tome un rumbo u otro. Pero también inciden, en su devenir constitutivo, aunque puede que de manera menos visible y directa, las políticas educativas internacionales. De ahí que para comprender la dirección escolar debamos afrontar un análisis macropolítico en un doble nivel (local-global).

En el caso de España, los cambios habidos en el orden sociopolítico y económico han marcado los pasos en la configuración de la dirección de centros, como también lo han hecho las disposiciones legislativas y normativas específicas. Dichas disposiciones se han ido casi solapando en el tiempo. Así, y

de forma breve, el primer referente lo encontramos en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 que regula el funcionamiento de las escuelas graduadas, y su concreción definitiva en el Reglamento de las Escuelas Graduadas de 1918, pasando por el Decreto de 20 de abril de 1967 por el que se aprobaba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares; la Ley General de Educación de 1970; después la Ley Orgánica de 1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); la Ley Orgánica de 1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE); la Ley Orgánica de 1990 de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE); la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEGCE); la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) y, por último, la Ley Orgánica de Educación (2006)[1]. Las seis leyes orgánicas de educación y los documentos normativos han ido introduciendo cambios que han incidido en las funciones de la dirección y en el procedimiento de selección para la misma.

Por otra parte, la comprensión de la dirección escolar no queda limitada al análisis macropolítico ni tampoco a las regulaciones normativas; requiere de la consideración de otros componentes que dibujan dimensiones internas y específicas para las organizaciones educativas (relaciones micropolíticas, la cultura, la ética…), y sin las cuales el panorama se muestra un tanto difuso.

Queda más que constatado que la dirección no es un fenómeno connatural a la organización de las escuelas, sino que su origen hay que buscarlo en otros modelos de organización, empresarial y burocrático, fundamentalmente, que han sido, en sus diferentes versiones, los utilizados para justificar determinados planteamientos teóricos, normativos y prácticos.

Sobre la dirección recaen las exigencias que se vienen imponiendo a las instituciones educativas en el marco de la sociedad neoliberal; exigencias que se presentan en clave de excelencia escolar, calidad educativa, competitividad, resultados académicos… Guste o no, la responsabilidad recae en los directores y las directoras de las escuelas, y prueba de ello es el contenido de los informes TALIS, Mckinsey y LISA. La cuestión es mucho más compleja y no puede resumirse en una relación unívoca y personalizada entre dirección y resultados académicos del alumnado, que es la que parece ser la tendencia dominante en el momento presente.

Pero, ¿por qué es necesario volver a pensar sobre la dirección? O tal vez tengamos que preguntarnos ¿hemos dejado en algún momento de hacerlo?[2] Si miramos, aunque sea de pasada, la trayectoria de su campo de conocimiento y estudio, llegamos a la conclusión de que no lo hemos hecho. Podemos decir que los tiempos siempre han sido turbulentos para la dirección: bien por el cuerpo de directores, bien por la democratización de los centros escolares, bien por ser considerada la figura clave de la calidad de las escuelas. Por una razón u otra, la dirección siempre ha estado en el punto de mira de legisladores y teóricos.

Es innegable el auge, la expansión y el desarrollo que ha alcanzado en el

conjunto de las reformas educativas. Desde que se inició a finales de los años sesenta el movimiento de la calidad de la enseñanza y la educación —siendo la calidad la preocupación principal de la mayoría de los países de la OCDE—, la dirección no ha dejado de ser uno de los asuntos de interés de las reformas educativas, incluidas las llevadas a cabo en España, si bien es a comienzos de la década de los años ochenta cuando pasa a ser, verdaderamente, uno de los temas clave de las políticas educativas.

De entre las conferencias internacionales que tuvieron lugar sobre la calidad, hubo una dedicada específicamente a la dirección escolar. En el comunicado final de la conferencia, "los ministros de Educación de la OCDE subrayaron (...) la importancia de unos factores cualitativos que afectan al rendimiento de las escuelas, incluyendo la dirección de base escolar. Pero no existe consenso acerca del modo de organizar y de ejercer esa dirección" (OCDE,1991, págs. 122-123). Sin embargo, aquello que recogía la OCDE se ha reconducido hacia la búsqueda de un pretendido modelo común de gestión y dirección de centros, como se evidencia en el informe Mejorar el liderazgo escolar (2009), o en el caso concreto del contexto español, el movimiento tendente a la profesionalización de la dirección, siguiendo el modelo de otros países europeos, en los que los resultados parecen ser mejores que los nuestros. Así, y pese a las diferencias existentes entre los países implicados en los estudios realizados por organismos internacionales en materia de dirección escolar (como en otros aspectos) —organismos que ejercen una gran influencia—, es posible establecer un modelo supranacional común que sobrepasa los modelos consolidados en cada país (Valle y Martínez, 2010). Dicho modelo se basa en "una concepción que considera que la escuela, con independencia del país en el que se halle, es un lugar de encuentro, de desarrollo, de formación y de crecimiento de todos y cada uno de los alumnos, profesionales de la educación y demás miembros de la comunidad educativa que la integran. Así, si el concepto de escuela es compartido, por ende, la labor de su líder también ha de serlo" (ibid, pág. 65). Cuatro son los aspectos comunes y que actuarían como directrices a seguir y a adoptar: profesionalizar la dirección, mejorar la formación para el desempeño eficaz del cargo, incrementar la autonomía y hacer una dirección menos burocrática y más pedagógica.

Por otra parte, sabemos por experiencia en otros ámbitos, como puede ser el del currículum, que la aplicación de modelos gestados a partir de unos parámetros y determinantes concretos no suele dar buenos resultados. La trayectoria de la dirección en España no se puede equiparar a la que han tenido Francia, Inglaterra o Finlandia; no ha estado ajena a los regímenes políticos, a la cultura, a la manera de entender la educación. Las aportaciones pueden ser una invitación a pensar sobre cuál es la situación de la dirección en nuestro contexto, pero nada más.

La clave está en la realidad de la dirección, es decir, en lo que está ocurriendo

en los centros docentes. Nos empeñamos en definir un modelo que ayude a solventar los problemas de la dirección, cuando la solución no está en ese camino. Los modelos son construcciones teóricas, representaciones de la realidad, pero nada más lejos que ser simétrica a ésta. La vía puede estar en preguntarse por qué se producen esos problemas, y para hacerlo tendríamos que situarnos en las realidades concretas, en ese día a día de la escuela en el que las prácticas de la dirección se desarrollan. E incluso, ¿realmente son tantos los problemas inherentes a la dirección, o son las exigencias, los intereses, las presiones, las demandas, las estructuras burocráticas, las políticas de mercado, los modelos ajenos a las escuelas, los que los crean? Se ha reconocido, de alguna manera, que los modelos procedentes de la industria y de las empresas no son válidos para las organizaciones escolares y, sin embargo, se sigue filtrando esa ideología a través del discurso político y educativo: ser escuelas competitivas, considerar a las familias y al alumnado como clientes, responder a las reglas del mercado para ser líder educativo, buscar la excelencia, adquirir competencias directivas para alcazar el éxito. "La educación se ha dejado llevar, en mayor o menor medida, por valores económicos (es decir, valores de compraventa) y por ideologías educativas que ponen el acento en los criterios de resultado (logros en las pruebas) como buenos indicadores de calidad del proceso" (KUSHNER, 1997, pág.76).

Estamos en crisis, y la dirección escolar no está en mejor situación, sea por los motivos que fueren. El interés hacia la dirección no sólo obedece a su implicación en la calidad y la mejora de los centros educativos, sino también a los problemas que se le atribuyen desde que se convierte en el epicentro del debate. De la dirección se dice que está en crisis, en decadencia o está deteriorada. Esta situación (crisis, decadencia o deterioro) se ha convertido en el motor de impulso de los estudios sobre la dirección en España. Se estima que solucionando los problemas que definen esa situación como son la falta de candidaturas para el cargo, la falta de incentivos, el malestar directivo, la insatisfacción del trabajo de la dirección, el estrés, la temporalidad del cargo, la falta de apoyo de la administración y del profesorado del centro, se logrará una dirección eficaz que redundará, a su vez, en la mejora de la calidad de las escuelas. No obstante, dicha situación no es exclusiva de España sino que afecta a otros sistemas educativos occidentales y latinoamericanos. Estas circunstancias que rodean a la dirección son valoradas como la consecuencia del modelo de participación democrática y no profesional. Sin embargo, la aparente crisis de la dirección no es una crisis de modelo sino que "es la manifestación sincrética de componentes históricamente asentados en la estructuración del sistema escolar, en las formas de gestión desarrolladas por la Administración educativa, en un modelo político de entender la dirección de las comunidades que conforman la sociedad civil en el que tienen cabida de manera muy desigual los distintos estilos de manejar los asuntos colectivos y, por supuesto, en la misma cultura que comparten todos los

profesores, la cual crea un marco de percepciones y de comportamientos personales y profesionales de lenta evolución" (GIMENO SACRISTÁN, 1995, pág. 276).

Sin herir sensibilidades, desde hace tiempo estamos asistiendo al discurso de la doble moral: hay un reconocimiento de la participación democrática en los centros pero al mismo tiempo se asume que la responsabilidad de los logros y los problemas no resueltos son del director o de la directora; y más ahora que se refuerza la mencionada figura y se fortalece el liderazgo, otorgándole más y mayores responsabilidades. Parece que hay que buscar un cabeza de turco para desviar la atención de los factores artífices de la situación inestable e indefinida de la dirección. Así se minimizan los determinantes macropolíticos (globalización, mercado competitivo…) y estructurales que inciden y encapsulan la configuración de la acción directiva. Detrás del discurso que busca el compromiso colectivo, las responsabilidades compartidas, la implicación activa de todos los agentes educativos, se dibuja una imagen bien diferente: la figura de la dirección como pieza encargada de gestionar la escuela —unidad de producción—, que ofrece su servicio sometido al control de la calidad en el mercado competitivo, lo cual le obliga a poner en marcha mecanismos que le ayuden a la captación de usuarios (clientes). El director o la directora va a ser un gestor o gestora que buscará la excelencia en el producto educativo (y será, entonces, una dirección eficiente) de su escuela mediante la instrumentalización de las estructuras y de los procesos democráticos. Desde este marco, se desvanece cualquier intento de diseñar un proyecto educativo coherente que, guiado por la convivencia democrática, la colegialidad de los docentes y la deliberación entre todos los agentes implicados, permita una educación de calidad. Y este doble discurso pasa desapercibido porque la participación democrática ha entrado a formar parte del discurso del modelo competitivo y competencial que se está difundiendo. Lógicamente lo ha hecho desde otras claves diferentes: la participación ya no es un fin en sí misma sino un instrumento para lograr escuelas eficaces y de excelencia. Desde los planteamientos mercantilistas, la participación y la implicación de todos los agentes educativos en la organización se interpreta como algo que la dirección dispone para regular el acceso a la toma de decisiones. La participación es únicamente una herramienta al servicio del gestor o la gestora, que es utilizada para incrementar la satisfacción y la productividad.

Pero no sólo debe ser buen gestor o gestora, también el director o la directora tiene que apoyar, incentivar, ayudar, coordinar, negociar, organizar, liderar, supervisar, resolver, crear buen clima, impulsar… FULLAN (2004) es tremendamente descriptivo cuando delimita la tarea de la dirección escolar: "profesor o profesora con poderes mágicos, que pueda hacer más con menos recursos, pacificar grupos rivales, incorporar a los que van por libre, aceptar sin inmutarse interpretaciones malévolas de sus intenciones, aguantar niveles mínimos de apoyo, procesar grandes volúmenes de papel, trabajar horas extra. Él o ella

tendrán carta blanca para innovar pero sin gastar dinero adicional, sin tener ni voz ni voto en el personal que se les asigna y sin herir las suspicacias ni de los de arriba ni de los de abajo" (2004, cit. por CAMPO, 2006, pág. 203). Y podemos seguir completando el retrato si añadimos las numerosas metáforas sobre la dirección y/o la figura que representa el cargo: "el zorro justiciero", "la pieza de repuesto", "el patrón de la nave", "el último eslabón de la disciplina", "la correa de transmisión", "el colchón y las dos caras", "el jamón y el queso del sándwich mixto", "la tenaza", "nadando entre dos aguas" (VÁZQUEZ RECIO, 2002, 2007); "el lacayo al servicio de la Administración", "apaga fuegos", "sparring", "vela que soporta tempestades", "muro de las lamentaciones" (BARDISA y otros, 1994); "el jamón del emparedado" (LORENZO DELGADO, 1994). Tomado todo en su conjunto, la imagen que se dibuja de la dirección es más turbulenta y agotadora que relejada y acompañada. En definitiva, "el conflicto de la dirección, la definición de su papel y las expectativas sobre sus funciones están hoy contextualizados por un triángulo definido por esos tres ejes: el peso de la pervivencia de un gestor sin modelo propio al servicio de la maquinaria burocrática; las promesas emergentes de poder ser el líder de una comunidad que impulsa un proyecto educativo, y el modelo, en rápida alza, de ser un gestor doblemente determinado, sometido a políticas conservadoras con más controles y menos recursos, por un lado, y a las demandas de sus clientes, por otro" (GIMENO SACRISTÁN, 1997, pág. 54).

1 Actualmente nos encontramos en pleno proceso de reforma educativa con el proyecto de ley LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), que el Partido Popular pretende poner en marcha.

2 Si bien el presente trabajo incluye datos relativos a la situación de la dirección en los institutos de enseñanza secundaria, cabe señalar que el análisis que se realiza presta más atención a la dirección en los centros de educación infantil y primaria.

CAPÍTULO II

La dirección que se quiere en la escuela que tenemos

La dirección es única en cada escuela porque el contexto de cada escuela es único.

2.1. ¿Hacia dónde hemos mirado? El espejo sin magia

La dirección de las escuelas es uno de esos asuntos que se ha ido naturalizando con el paso del tiempo, pese a que se trata de un fenómeno creado para un propósito concreto. El grado de complejidad que han ido adquiriendo las escuelas ha ido parejo con el que ha tomado la sociedad. Esta relación se explica desde el momento en que a aquéllas se las consideran como el mecanismo formal para dar respuesta a las demandas y a las exigencias que ésta marca, aunque eso sí, con cierto desfase temporal. Los cambios de la sociedad se evidencian en las escuelas de manera mucho más tardía, y no siempre con el mismo formato. La sociedad se burocratizó, y las escuelas también lo hicieron. Esta circunstancia ha influido en la configuración de la dirección escolar. Por ello, el modelo de organización escolar y el modelo de dirección están estrechamente relacionados. El elemento común que une sociedad, escuela y dirección es la racionalización.

Precisamente, la racionalización es la muestra de la modernización del mundo social; una racionalización que, siguiendo a WEBER, se expresa en la tecnología, en la organización de las actividades humanas y en la burocracia. Ésta es la rutina administrativa que actúa como mecanismo de control organizativo de la sociedad moderna, y ofrece enormes posibilidades debido a su capacidad de dar respuestas rápidas y eficaces, de acuerdo a un conjunto de reglas calculadas y especificadas. Predicción, control, cuantificación, medición y eficacia son los palos de la baraja de la burocracia en los estados modernos y, por efecto, más temprano que tarde, en las escuelas.

El nuevo orden de la modernidad halla su legitimación en las reglas que se derivan de la racionalidad medios/fines. Ésta y su concreción en la racionalidad técnica se han expandido a todos los ámbitos sociales, incluido el educativo; entre otros efectos, ha determinado las formas de organización de las

instituciones educativas y el modo de entender la dirección. Con la racionalidad técnica se pretende, ante todo, la eliminación de riesgos, siendo esto uno de los fantasmas de la dirección escolar. Esta evitación necesita de una orientación, no hacia fines prácticos sino hacia la resolución de cuestiones técnicas, que es, al fin y al cabo, hacia donde se dirigen las medidas para el logro de una dirección escolar de calidad y eficaz. La racionalidad técnica busca solucionar las situaciones mediante la aplicación de técnicas y procedimientos derivados de la investigación científica que aseguran de antemano la consecución de los objetivos planteados, siendo la ciencia la que legitima las acciones que garantizarán la eficacia.

La obsesión por la eficiacia y el control ha llevado de manera casi inevitable a buscar los resortes explicativos y de justificación para la organización educativa y la dirección escolar en campos de conocimiento "ajenos" a la educación; este hecho ha provocado que cualquier intento explicativo de la organización escolar arranque de parámetros y elementos que no sean propios de las escuelas. En este sentido, ALLISON (1983) ya señalaba a comienzos de los ochenta que la comprensión de las organizaciones escolares no puede obtenerse únicamente del estudio de modelos de organizaciones o teorías sobre la forma y la función organizativa. Por el contrario, el poder potencial de esos modelos y teorías sólo se desarrollarán cuando sean seleccionados, interpretados y modificados a través de conceptualizaciones de las escuelas que, evidentemente, sólo pueden emerger del estudio directo de éstas. Sin embargo, y pese a ello, el emporio explicativo se ha situado en aquellos referentes que proceden del campo industrial, comercial y de la administración. El impacto que dichas teorías han tenido en el ámbito educativo ha sido significativo, incidiendo en la racionalización del sistema educativo, en la forma de organizar las escuelas, en el modo de entender la distribución del conocimiento entre los implicados en el proceso educativo, y en el papel cardinal de la dirección en las estructuras de la organización de las escuelas. Resulta necesario que la comprensión de la escuela y de la dirección se haga a partir del análisis de las propias organizaciones escolares; un cambio, no obstante, que se presenta difícil cuando los marcos conceptuales y explicativos constituyen regímenes de verdad.

El discurso eficientista ha ido cambiando de ropaje según los tiempos, sin embargo todas las indumentarias experimentadas cubren el mismo cuerpo armado de control, precisión, eficacia, rentabilidad… Lógicamente, no hay nada de ingenuidad en todo esto. Como señala ENGLAND (1989), los diferentes marcos discursivos están asociados a un conjunto de intereses que mediatizan la concepción de la realidad; cada marco está en una relación determinada con la racionalidad dominante en un momento concreto de la sociedad, de ahí que tenga un componente ideológico, en el sentido de que justifica y legitima la afirmación de unas relaciones sociales existentes frente a otras. Así, la Gestión de Calidad Total (GCT) se consolida en el ámbito social porque su filosofía y su

planteamiento estratégico encajan en el contexto sociopolítico y económico del neoliberalismo. La aplicación de este modelo a la educación es un hecho cada vez menos cuestionado porque tiene "validez empírica demostrada por su utilización reiterada, a lo largo de más de dos décadas" (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994, pág. 14); también resulta necesario, como lo evidencia la prolija literatura sobre el tema y las medidas que se adoptaron a mediados de los noventa en España con los Planes Anuales de Mejora (PAMs) que, en buena medida, estaban inspirados en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, el cual pasó a denominarse Modelo Europeo de Excelencia; o las estrategias seguidas en países latinoamericanos como Chile[1] y México (LÓPEZ GUERRA y FLORES CHÁVEZ, 2006). Además, en contextos con larga tradición —como el americano—, este modelo se conectó con la filosofía de las escuelas eficaces (LEZOTTE, 1992).

Detrás de todo el aparato teórico-práctico de la gestión de la calidad hay una ideología tecnocrática, "en el sentido de que, al establecer que la gestión y la organización deben basarse en la eficiencia racional y en los principios y la metodología científicos, reduce la toma de decisiones a un problema técnico cuya solución precisa de la información y de las estrategias instrumentales que sólo los técnicos expertos pueden aportar" (ENGLAND, 1989, pág. 90). La gestión de la calidad se olvida de la justicia social y sigue manteniendo el orden establecido, exacerbando las desigualdades en educación. El espejo no es tan mágico.

2.2. El escenario de la mirada: El gran hermano llamado neoliberalismo

El discurso de la calidad y la excelencia, en los términos en los que ha calado en la política educativa del momento, no es un discurso propio de la escuela como hemos vislumbrado antes; sus referentes, que se esconden tras los tenues visillos del campo educativo, se tejen en la red de la sociedad neoliberal. Por ello, no podemos volver la espalda a la actual política neoliberal y neoconservadora porque es ella y no otra la que está mediatizando y determinando las decisiones del cambio en la educación, ya hablemos de España, de otros países de Europa o de países de Latinoamérica y el Caribe.

Puede afirmarse que el discurso neoliberal ha penetrado sin grandes dificultades y con pocos detractores en la educación. Dada la imposibilidad de privatizar el servicio educativo —a diferencia de lo que se viene haciendo en otros servicios y cumpliéndose así una de las máximas del neoliberalismo—, conduce a los neoconsevadores a tomar el camino de transformar el sistema escolar y todo lo que éste implica y representa, en empresa que, en palabras de ANGULO RASCO (1995), sería empresarializar el mismo. De esta forma, el servicio público sólo puede ser traducido al idioma mercantilista. Con esa traducción es posible, entonces, canalizar las estrategias del sector privado. El discurso educativo de la nueva derecha está acorde con la mecánica del mercado, el

individuo y el deber moral. Se precisa de un Estado fuerte para enseñar los conocimientos, las normas y los valores correctos (APPLE, 1996, págs. 53 y ss.). La retórica mercantilista ha entrado en la educación como la estrategia para lograr sistemas educativos de calidad, más eficaces y eficientes, o dicho de otro modo, como la mejor —y la única— opción posible para acabar con los problemas y las necesidades de las sociedades del presente. Así, queda legitimada la invasión de la racionalidad de mercado en el ámbito de la educación pública, aplicándole sus criterios para conseguir una empresa educativa que responda a las exigencias de la sociedad neoliberal. Criterios que son concebidos como soluciones incuestionables, neutrales, apolíticas y técnicamente adecuadas. Lógicamente, la justicia social y todo lo que significa el Estado de Bienestar desaparecen como objetivo político. En su lugar está la avasalladora carrera dirigida a los beneficios, la productividad y la rentabilidad de los sistemas, entre ellos, el educativo[2].

Por otra parte, desde las filas neoliberales se está imponiendo un modelo de sociedad en el que la educación queda reducida a un producto que está en disposición de ser consumido por los clientes (antes llamados ciudadanos y ciudadanas). "La educación y las creaciones culturales, en general, se reducen a mercancías, pero disimulando las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esta posición mercantilista" (TORRES SANTOMÉ, 2001, pág. 41). Los criterios eficientistas y mercantilistas son los que se toman para valorar los rendimientos y los logros del sistema educativo y de las escuelas; criterios envueltos en un lenguaje engañoso. Se comprueba cómo se utilizan interesada y equívocamente términos que suenan a humanismo, comprensividad, igualdad de oportunidades, para impulsar políticas que favorecen la economía de mercado, y para introducir la semántica completa de dicha economía: "calidad", "eficiencia", "excelencia", "productividad". El discurso neoliberal consigue, por efecto goteo, la lexicalización educativa de esa terminología de mercado. Ya no resulta extraño encontrarla en el discurso educativo; por el contrario, lo extraño sería no hallarlas.

Bien es cierto que la calidad no es asunto nuevo en educación; la diferencia radica en el contenido y en las connotaciones que se le imprime. Pero sea como fuere, se trata de un concepto ideológico. De este modo, hablar de la calidad en educación es hablar de la búsqueda de la excelencia. La calidad se refiere a las propiedades inherentes del producto que permite diferenciarlo del resto, y la excelencia indicaría la superioridad de dicho producto. El procedimiento para la diferenciación es la comparación, tomando como base los indicadores de calidad que previamente se han definido. Es lo que se ha hecho en educación para poder hablar de calidad de centros y establecer un ranking entre los mejores y los peores, o dicho de otro modo, determinar la productividad del sistema educativo, su eficacia y eficiencia. Por tanto, los indicadores tienen la misión de medir operativamente la relación inversión-producto-tiempo y el logro de los objetivos

deseados. El uso de indicadores permite establecer un ranking de puntuaciones entre sistemas educativos o entre centros escolares, de tal manera que ocupar los primeros puestos se traduce en sinónimo de mayor calidad o excelencia educativa. La información que los indicadores nos puedan dar sobre el sistema educativo permite establecer la relación "coste-beneficio del producto educativo". En esto, claro está, la evaluación tiene un papel relevante y determinante. Como señalan López Guerra y Flores Chávez (2006, pág. 6), la evaluación "se utiliza para enfatizar los valores de la competitividad y el utilitarismo, los principios de la empresa privada (…), y la exaltación del prestigio de las escuelas privadas".

Con todo ello, el discurso de la calidad y de la excelencia deforma los principios básicos de la escolarización de masas: la igualdad de oportunidades, la justicia social y la equidad quedan completamente adulteradas y prostituidas al servicio del mercado educativo. Ni que decir tiene que el discurso de la eficiencia contribuye a la reproducción de las desigualdades que exiten en la sociedad[3]; se diferencian los ganadores y los perdedores, los que son productivos y los que son improductivos, y ello a partir de la evaluación del rendimiento del alumnado que es el indicador clave[4]. En definitiva, la educación está subordinada a los sistemas de producción, y el capital humano es tratado como fuente que puede garantizar el desarrollo económico en el marco de una economía de mercado. Huelga decir que la educación se concibe como un elemento clave para el crecimiento económico y productivo, que se estructura para asegurar el máximo exponente de producción, mejor ranking y mayor competitividad.

2.3. Un pariente cercano: Europa y su política educativa

Las tranformaciones sociales, políticas y económicas que se han producido en los últimos tiempos a nivel mundial han determinado de manera evidente la reestructuración de los planteamientos que regulan los sistemas educativos. Ya se han ido dando muchas razones que explican el hermanamiento entre sociedad global y educación, pero resulta necesario ampliar los resortes para poder comprender el rumbo que está tomando la educación en nuestro presente, que se convierte por minuto en pasado. Así, y situándonos en nuestro país, las decisiones en materia educativa no pueden ser entendidas, hoy por hoy, sin mirar a la vieja Europa. El plúmbeo recuerdo de los setenta en el que España deseaba entrar a formar parte en los acuerdos en los que estaba implicado buena parte del continente europeo, ha llevado a nuestro país, desde su ingreso en la Comunidad Económica Europea en 1985, a adoptar posicionamientos y estrategias que encajen en los engranajes y con las pretensiones de las políticas internacionales. Esto resulta especialmente evidente en el preámbulo de la LOE, cuando señala el tercer principio que inspira la mencionada ley de educación. Dicho principio "consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso

de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI" (LOE, 2006). Es por ello que "el sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea" (ibid). El soporte de este deseo conjunto responde a las exigencias de una economía altamente competitiva y basada en el conocimiento[5].

España lleva más de dos décadas participando en la elaboración de los sistemas internacional y estatal de indicadores[6], y en el seguimiento de las actuaciones de la Unión Europea en este ámbito, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que desde 1990 ha recibido distintas denominaciones[7]. Desde el año 2000 se vienen publicando los informes sobre el Sistema Estatal de Indicadores de la educación[8] para evaluar el grado de eficacia y eficiencia del sistema educativo, al mismo tiempo que se establece un modelo compatible con los modelos internacionales. En esa primera edición, entre los indicadores de procesos educativos, se recogía el dedicado al análisis de las tareas directivas; indicador que ha fluctuado en las posteriores ediciones. Así, en el informe del 2007 no aparece entre los prioritarios (15 de los 38 indicadores fijados). En el 2009 vuelven a ser consideradas las tareas directivas y el perfil para la dirección, pero de nuevo se omiten en el informe de 2010. El motivo que explica esta presencia y ausencia se debe a que se simplifica el sistema de indicadores para hacer más operativo el análisis del estado del sistema educativo con vistas a los objetivos educativos 2010 de la Unión Europea, de tal manera que los 38 se reducen a 16, 13 de los cuales son indicadores prioritarios y 3 no, agrupados en: a) **Escolarización y entorno educativo** (5 indicadores); b) **Financiación educativa** (2 indicadores), y c) **Resultados educativos** (9 indicadores).

En el año 2011, el Ministerio de Educación publica el informe Objetivos Educativos Europeos y Españoles: Estrategia Educación y Formación 2020, conforme al nuevo marco de cooperación europea en materia de educación y formación. Previamente a éste, se fijó la estrategia 2010, y a ésta respondían los objetivos que se definieron en la LOE para el sistema educativo que, como ya se apuntaba antes, tenían correspondencia con los acordados por los países de la Unión Europea para ese año. En el 2005 se publicó el documento español Objetivos europeos y españoles 2010. Así, los objetivos europeos para 2015 y 2020 son: a) Participación en Educación Infantil; b) Rendimiento en Educación Secundaria Obligatoria (titulación en ESO y dominio del alumnado en competencias clave (PISA); c) Abandono temprano de la educación y la formación; d) Titulación en Educación Superior, e) Formación a lo largo de la vida (Ministerio de Educación, 2011, pág. 131).Y en todo esto cabe destacar una cuestión que resulta, al menos, curiosa, teniendo en cuenta que a la dirección escolar se la ha situado en el epicentro de la mejora de los aprendizajes del alumnado y de la formación del profesorado: aquélla no aparece contemplada en

el informe de 2011.

2.4. La dirección, ese objeto oscuro del deseo

Desde el panorama trazado en las líneas anteriores, la dirección escolar se ha ido configurando según las demandas de la sociedad, la filosofía económica dominante, las exigencias administrativas, las determinaciones burocráticas, la política educativa internacional, etc. Estos marcos de acción no siempre han tomado como elemento visible a la dirección de los centros educativos, sino que han ido lanzando sus amarras a otros componentes (resultados del alumnado, formación y motivación del profesorado, recursos…) para evitar tener que justificar directamente la adopción de modelos empresariales y tecnoburocráticos que sitúan exactamente a la dirección en el centro de las responsabilidades, las decisiones y los resultados. Hoy en día el encubrimiento parece menor porque a la dirección se la envuelve de una aureola de buenos pareceres y no importa ponerla como cabeza visible: organizaciones que aprenden, liderazgo distribuido, preocupación por el profesorado, lazos con redes exteriores, igualdad de oportunidades….Todo se suaviza al restar valor —supuestamente— a las regulaciones burocráticas y controles racionalizadores. Sea como fuere, la dirección de centros no deja de ser el punto de mira de reformas y regulaciones, tanto a nivel nacional como internacional, como lo evidencian los diferentes informes de la OCDE, la UNESCO y la Comisión de la Unión Europea[9].

La dirección escolar que se busca y que se ansía no responde a esa escuela que se quiere. Se pretende la justicia social, la igualdad de oportunidades, una educación digna para todo el alumnado, una ciudadanía del presente con capacidad de pensamiento, autonomía, sensibilidad y toma de decisiones. Unas altas miras que chocan diametralmente con lo que demandan las sociedades del mundo actual: competitividad, rivalidad, individualismo, alumnado solvente, rendimientos, excelencia… Y entre un extremo y otro se sitúa la dirección escolar. Pero tampoco la dirección que se pretende se corresponde con la escuela que tenemos. Pese a que ésta ha adoptado particularidades de organizaciones no educativas (estructura jerárquica, estandarización, procedimientos burocráticos…), no dejan de ser ese espacio pensado, imaginado y creado para la educación. Cuando entramos en una escuela, la vida que percibimos dista de la que puede haber en otro tipo de organización. Tiene una casuística que le es propia pese a los añadidos ajenos que se le hayan hecho o se le hagan. El fenómeno organizativo deja de ser una cuestión meramente técnica y normativa, preocupada por definir y fijar modos de hacer a la medida de cara al logro eficaz de los objetivos establecidos, para pasar a ser una unidad multidimensional en la que los elementos se definen, se crean, se modifican, e incluso se destruyen, en una trama de relaciones, intereses y procesos dinámicos, cambiantes, impredecibles, complejos y ocultos que dan significado a la vida educativa de la

escuela. La escuela es un mundo lleno de vida, y si es así, ¿qué papel juega la dirección?

Del mismo modo que cuando se constituyeron los estados modernos fue preciso buscar un mecanismo (administración) para regular, ordenar y controlar ese universo social más complejo e inabarcable, las escuelas también requirieron de otro para tales propósitos. Ese mecanismo fue la dirección. De este modo, se centralizan las responsabilidades, la gestión, el control, la toma de decisiones, con la finalidad de encauzar y mantener el funcionamiento de la escuela. Lógicamente, y a diferencia de los estados, la dirección no es un ente independiente de otras instancias. Como es sabido, ésta es el nexo entre la Administración educativa y la comunidad escolar; un nexo que se articula en función de los márgenes de autonomía que se le reconoce a la dirección.

El planteamiento que se viene realizando sobre la dirección pone el acento en una serie de criterios que tienen que ser objeto de revisión si se quieren conseguir buenos resultados, alcance que tendrá su efecto en la sociedad. "Las preocupaciones sociales fluctúan, las ideologías ascienden y caen. Como se supone que la escuela configura tanto las metas como las competencias, constituye un campo de batalla de ideas enfrentadas con respecto a cómo deben realizarse, distribuirse y protegerse los 'bienes' (en ambos sentidos del término) sociales. La educación es, al mismo tiempo, un discurso moral y técnico. Los ingenieros y los filósofos compiten como los elitistas y los igualitarios por conseguir una parte de la acción que fije el marco de referencia en el que los maestros y profesores distribuyan su servicio a los jóvenes. Los magnates observan con atención los procedimientos y los padres los miran con temor" (MacDonald, 1999, pág. 19).

En el estudio de la OCDE sobre la mejora del liderazgo escolar, se señalan cuatros ejes de actuación (2009, págs. 9 y ss.): (re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar; distribuir el liderazgo escolar; desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz, y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. De los cuatro, nos interesa centrarnos en el primero, dado que los restantes ejes son abordados en capítulos posteriores. En ese primer eje de acción se abordan los ámbitos de autonomía y responsabilidad; ámbitos que nos llevan a plantear un tercer componente: la descentralización.

2.4.1. Ni contigo ni sin ti: La descentralización educativa

La proclama de una mayor autonomía y de un reparto de responsabilidades, posibilitado éste por el ejercicio de un liderazgo distribuido, tienen como efecto la adopción de políticas de descentralización, otorgando un amplio margen de acción a la dirección para gestionar, conducir y orientar. La descentralización se presenta así como la liberación. Sin embargo, esta delegación hay que tomarla con cierta cautela, pues a menudo resulta más ficticia que real. ¿Por qué se

produce este efecto? Se origina porque la descentralización se sostiene sobre los intereses y los mecanismos de la ideología neoliberal, que se aplica a otros ámbitos y órdenes sociales. Se debilita al Estado y, de ese modo, el mercado se convierte en el principal instrumento de regulación y control. Siguiendo a Torres Santomé (2001, pág. 42) "en el ámbito de la producción y distribución, las medidas de descentralización se plantean únicamente con un claro objetivo: tratar de implicar más a los consumidores y consumidoras de un servicio o de un producto, y a quienes diseñan y trabajan en su producción". Este esquema ya lo estamos viendo en educación, y en las políticas de funcionamiento de los centros educativos.

Para reducir costes y gastos, y ganar en eficacia y eficiencia, los grandes sistemas burocráticos están siendo reducidos también a pequeñas instituciones —unidades de producción—, con relativa autonomía y responsabilidad sobre el proceso de producción de servicios. De esta forma se legitiman las prácticas de descentralización y el fomento de la competitividad entre los centros educativos como estrategias destinadas a garantizar una mejora del producto educativo, y de la educación para todos. Sin embargo, este discurso esconde una trampa: cuando las instituciones educativas son prostituidas para beneplácito del mercado dejan de cumplir su función educativa. Se anteponen los valores del mercado —rentabilidad y productividad— frente a los valores éticos y educativos. Lo que interesa son los resultados académicos (tangibles y cuantificables) del alumnado.

La descentralización como delegación de poder desde la unidad central, la administración, a las unidades subordinadas, como son los centros educativos, caracterizada por la flexibilidad (Brown, 1990) y por la delegación en la toma de decisiones a todos los niveles (Caldwell y Spinks, 1988), queda reducida simplemente a una transferencia de autoridad y responsabilidad de un nivel burocrático superior a otro inferior. Esta transferencia de poder no va acompañada de una pérdida de control por parte de la administración educativa; más bien sucede lo contrario, esto es, el control se refuerza y hace más asfixiante. Es la dirección a distancia: "una técnica (…) en donde los grupos de trabajadores reciben autonomía para conseguir los objetivos fijados por la organización o la compañía y se les ofrece la posibilidad de utilizar sus propias estrategias con el fin de alcanzar los resultados requeridos por la empresa, de modo que la empresa no proporciona ninguna guía u orientación sobre la manera en que se deben conseguir los resultados, sino que simplemente exige que se consigan, de una manera u otra" (Ball, 1997, pág. 178). Como ya apuntara Weiler (1992), se trata de una falsa descentralización: el Estado quiere "mantener en lo posible el control (centralizado) del sistema y al mismo tiempo mostrarse, cuando menos, comprometido con la descentralización y, por tanto, obtener las ventajas de legitimación derivadas de dicha apariencia" (1992, pág. 71).

En este planteamiento, la figura de la dirección en la estructura de

funcionamiento organizativo juega un papel clave en el logro de la excelencia. La filosofía y el papel de la dirección tienen que estar basados en la coordinación de los esfuerzos individuales, en una actitud de cooperación continua, en la confianza entre las personas implicadas, en la participación en el proceso de toma de decisiones y —aspecto clave— el control se desplaza de la supervisión a las responsabilidades de los trabajadores y las trabajadoras hacia la tarea que han de realizar. La actuación del directivo debe orientar las tareas hacia el objetivo fundamental que no es otro que lograr los mejores resultados con las máximas condiciones posibles de satisfacción de los consumidores o los clientes. Sin embargo, "la participación y la flexibilidad organizativa son limitadas, cumplen la función de legitimación hacia la empresa o la institución pero, a su vez, permiten un nuevo tipo de control y un particular sentido del poder a través de la centralización de la dirección de la gestión (y de los beneficios) y la descentralización de responsabilidades, problemas y culpabilidades" (Angulo Rasco, 1993, pág. 44). Al igual que en los planteamientos empresariales, la figura de la dirección escolar, y más concretamente, el director o la directora van a ser el indicador del éxito o del fracaso de la gestión del centro.

De esta forma, la descentralización resulta ser un simulacro de lo que sería una descentralización real (pérdida de control central y distribución auténtica de poder). El contenido real de esas transferencias se traduce en una autonomía entendida como autofinanciación (búsqueda de recursos) (Theodorou, 2006), proponiéndose, incluso, la extensión del modelo de contrato-programa, que vincula recursos a resultados[10]. Los centros se convierten en unidades de autogestión, atribuyéndoles la tarea de desarrollar y concretar los planes y las determinaciones administrativas a sus realidades particulares, pero nunca como autogestión política. La autonomía de los centros queda reducida a la capacidad de elegir los medios de producción que garenticen el mejor producto educativo, pero no para determinar los objetivos ni los procedimientos de control, porque de eso se encargará el Estado.

Ahora, al delegar en la dirección tantas responsabilidades, los problemas y los conflictos que puedan generarse en los centros serán, en última instancia, debidos al poco o mal aprovechamiento de la autonomía de la que se le ha dotado para gestionar los mismos, a la toma de decisiones erróneas o las actuaciones inapropiadas ante las nuevas responsabilidades. Con ello, la Administración se exime de todo tipo de culpabilidades, mostrando al público que los ineficaces son los centros, y por ende, los directores y las directoras que no han sabido aprovechar las oportunidades ofrecidas para alcanzar la excelencia educativa. Podemos decir, en este sentido, que la persona que está en la dirección se ha convertido en el instrumento de la reforma educativa en aras de lograr la calidad. Como apunta Ball (2001, pág. 92), "la autonomía es más un mecanismo para implantar la reforma que un vehículo para la iniciativa y la innovación institucionales".

Sin duda, la dirección de los centros toma un nuevo rumbo que se dirige hacia el mercado. La dirección, pese a los intentos de ruptura con modelos tradicionales, sigue siendo el vértice superior de la estructura jerárquica de funcionamiento organizativo, debido a las exigencias, las responsabilidades y las funciones que desde la administración se le atribuye. Esta concepción de base queda camuflada mediante un discurso articulado por la participación democrática, la autonomía de centro, el trabajo en equipo, la colaboración, el proyecto compartido; un discurso que, curiosamente, bebe de la filosofía que define a la gestión de la calidad. La adopción del modelo de gestión empresarial para la dirección escolar se estima como la solución a los problemas de los centros, como la fuerza clave para producir la eficiencia respecto a la rentabilidad así como para ofrecer servicios de calidad entre los que queda incluida la educación (BALL, 1997, pág. 173). En este sentido, cabe plantear una cuestión que resulta paradójica y contradictoria, a saber: se proclama la necesidad de un liderazgo pedagógico y distribuido pero desde claves de la gestión eficaz de un directivo de empresa.

2.4.2. Autonomía, ¿anomia?

La autonomía no resulta ser una extraña y desconocida en este punto del análisis. Se han dado señas de lo que termina siendo la misma en la realidad de la escuela. En España, la autonomía apareció ya recogida en la ley de 1985, y desde entonces, en todo el aparato legislativo desarrollado, ha ido ocupando un lugar cada vez más visible, o al menos, más nombrado. De hecho, en la LOE aparece contemplada como un asunto clave para ajustar la realidad escolar a las exigencias educativas y las regulaciones normativas[11].

Según los informes EURYDICE (2007, 2009, 2012)[12], la autonomía de los centros se focaliza en la financiación y la gestión de recursos, ámbitos que, curiosamente, se corresponden con aquello que define a la pseudo-descentralización. El máximo de autonomía se entiende cuando los centros sean los responsables únicos en la toma de decisiones, teniendo en cuenta que éstas sólo afectan a los aspectos de la gestión antes señalados, pues se considera que la eficacia y la mejora escolar pasan por un control del gasto en recursos. Esta autonomía de los centros, reconocida por parte de la política educativa, es una manera de ayudar y apoyar a los mismos (PONT, NUSCHE y MOORMAN, 2009) en el logro de buenos resultados en los aprendizajes del alumnado. De esta manera, se excluye a los centros y por tanto, a la dirección, de su implicación en la toma de decisiones que tienen que ver con asuntos pedagógicos y del currículum, pero al mismo tiempo, se le atribuye la máxima responsabilidad en la mejora de resultados escolares. "Haz mucho pero con poco", sería el lema.

La autonomía que se define y se pretende no se acerca a la práctica de la participación democrática, sino a la pura gestión; se entiende que ésta es la vía

controlable y cuantificable para la consecución de la calidad. De este modo, se reduce el valor de la autonomía. Detrás de esta proclamada autonomía, se esconde la estrategia de una financiación pública con una gestión privada. La rendición de cuentas, cuyo mecanismo es la evaluación, se desplaza a las escuelas y, por ende, a la dirección, que es la responsable, en último término, de lo que se haga o no; una evaluación del desempeño de la dirección como requisito indispensable para asegurar la mejora de los resultados, como proponen CONDON y CLIFFORD (2012) en su reciente trabajo. Ese desplazamiento explica en buena medida el incremento de competencias atribuidas a quienes están en el cargo. Se garantiza así el uso adecuado de los recursos, y evitar el "despilfarro" o la mala gestión de los mismos. Con ello, las escuelas públicas tienen posibilidades de entrar y desenvolverse en el mercado competitivo. Esta combinación, financiación pública y gestión privada, abre las puertas a medidas de privatización indirecta, como son los recortes o la congelación de presupuestos destinados a la educación pública y a los discursos que intentan vender el producto: la crítica demoledora a los centros públicos y la excelencia de los centros privados. La ofensiva contra la gestión pública de los servicios se ha sustentado, como apunta GIMENO SACRISTÁN (1997), en su burocratización, rentabilidad y, sobre todo, en las deficiencias que presentan.

2.4.3. Descentralización más autonomía, ¿igual a participación democrática?

El discurso de la descentralización y la autonomía de los centros arrastra tentadoramente la idea de la participación de los implicados en la toma de decisiones educativas. Pero ¿cómo es esta participación?, ¿podemos hablar de democracia participativa en los centros escolares? Por una parte, éstos han pasado por ese proceso de democratización necesario para la vida común y compartida de sus agentes educativos que buscan el bien de la comunidad educativa, y se han adoptado los mecanismos apropiados para ello. Siguiendo a CARR (1994, pág. 20), "la democracia se justifica porque ofrece una forma de vida que facilita igual influencia a la hora de la toma de decisiones acerca de aquello que constituye su propio bien y el 'bien' de la sociedad en la que vive". La participación, desde este marco, requiere de una práctica común, en la que todos son responsables de una comunidad de libres e iguales. Exige compromiso, responsabilidad y ética compartida. Desde la participación democrática, los sujetos no coordinan sus planes de actuación estipulando su éxito personal sino que buscan, a través del acuerdo, conjugar sus planes desde definiciones comunes de la situación para el alcance de las metas compartidas. En este planteamiento tiene cabida la ética discursiva que se aproximaría a una ética democrática: "desde este punto de vista, formación discursiva de la voluntad sólo puede significar formación democrática de la voluntad (...). En este

sentido ético la democracia no debe entenderse como una forma posible de organización política, sino como un criterio de validez directamente derivado de la idea expresada en todo acuerdo racional, esto es, de la exigencia de legitimidad procedimental (García Marzá, 1992, págs. 172-173).

Ahora bien, el deseo y la realidad no siempre son coincidentes en muchos sentidos, como lo evidencia el día a día de las escuelas. La participación es un proceso sostenido en la creencia y en el convencimiento de las personas de la escuela. Internamente, la participación es un fin que se persigue; sin embargo, existe casi una imposibilidad de materializar el deseo del acuerdo colectivo consensuado, de la participación plena, de la toma de decisiones real, de las argumentaciones libres en la esfera de la realidad escolar. Pensar en esa posibilidad de actuar conforme a unos planteamientos basados en la conjunción y deliberación de todas las personas es casi un ideal. Los intentos desfallecen o bien permanecen en un estado de alcance mínimo.

Pero también hay que añadir que esta lentitud y/o dificultad en la consolidación de la participación se debe a acciones externas que llevan a plantear cuáles son las posibilidades de participación real que se les concede a los agentes. Por otra, y unido a esto último, si la participación debe construirse, entonces, para que sea efectiva, no puede constituirse por imposición externa (determinación administrativa o estrategia de persuasión por parte de las políticas neoliberales). Como señala Santos Guerra (1996, pág. 52), "no es posible transformar la escuela por decreto. No es posible pensar que una orden (por ejemplo, 'los profesores promoverán la participación desde convicciones democráticas') se traduzca en un cambio automático de las concepciones, de las actitudes y de las prácticas de los profesionales".

Teniendo en cuenta la micropolítica de la escuela que incide en el grado y la forma de participación, la situación se hace más compleja como efecto de la política actual. En este sentido, las posibilidades de un modelo de participación democrática resultan bastante complicadas puesto que los valores que sostienen a ese modelo difícilmente casan con los que desde el modelo gerencial se aboga implícitamente. La participación ha entrado a formar parte del discurso del modelo empresarial, pero lo ha hecho desde una concepción concreta: la participación no es un fin en sí misma sino un instrumento para lograr con éxito escuelas eficaces. Desde los planteamientos gerenciales, la participación de todos los agentes educativos en la organización se interpreta como algo que la dirección posibilita para el proceso de toma de decisiones en la escuela. La participación se instrumentaliza en aras de obtener los resultados esperados, los cuales se ajustan a la productividad y rentabilidad. Un modelo de participación democrática, como el que supuestamente se define, no llega a encontrar su lugar porque los resortes sobre los que se intenta construir —especialmente, desde la Administración— no son los que le corresponden: mercado, competitividad, productividad y excelencia.

1 Para el caso de Chile es un buen ejemplo Fundación Chile (http://www.fundacionchile.com/).

2 Son interesantes los trabajos de BRASLAVSKY y COSSE (2006), LÓPEZ GUERRA y FLORES CHÁVEZ (2006), PUIGGRÓS (1996), STROMQUIST (2002).

3 Valgan como ejemplos de los efectos del neoliberalismo los trabajos de PAPA (2004) y MANZIONE (2011).

4 Resulta interesante el análisis que se realiza sobre qué es lo que se ha de evaluar (resultados del alumnado versus procesos y sistemas) en el informe Reflexiones en torno a la Evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe (2008). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile.

5 Este deseo se sigue manteniendo en el proyecto de la LOMCE, claramente evidente en el inicio del primer borrador cuando decía que "la educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país". Después de recapacitar sobre el derroche de sinceridad y de transparencia de intenciones, el párrafo fue cambiado por otro que comienza con: "los alumnos son el centro y la razón de ser de la educación".

6 Latinoamérica y el Caribe cuentan con los llamados Sistemas Nacionales de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

7 En 1990, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación; en el 2002, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo; en el 2006, con la LOE, Instituto de Evaluación, y desde enero de 2012, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

8 En esta misma línea cabe destacar el informe Panorama Educativo 2010. Desafíos pendientes (2011), elaborado para el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) de las Cumbres de las América. Éste funciona desde el año 2000 y es el mecanismo encargado de impulsar el progreso de los países hacia el cumplimiento de las Metas Educativas de las Cumbres de las Américas.

9 Al respecto es interesante el documento "Conclusiones del Consejo sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros de enseñanza" (EDUC155-SOC596). Consejo de la Unión Europea, Bruselas, 6 de noviembre de 2009.

10 Es lo que propuso Laura Sampedro, senadora del Partido Popular por Asturias, a través de una moción aprobada en el Pleno del Senado en mayo de 2012. El documento puede consultarse en la Web Oficial del Partido Popular en el Senado.

11 La LOMCE pretende reforzar la autonomía de los centros docentes, siguiendo las recomendaciones de la OCDE.

12 En el último informe EURYDICE (2012), se destaca que hay diferencias significativas entre los países implicados. Así, "mientras que alrededor de un tercio de los países conceden un alto grado de autonomía a las escuelas para la gestión de los recursos financieros y humanos, un reducido grupo de países —Alemania, Grecia, Francia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Turquía— tienen una autonomía limitada, o ninguna" (2012, pág. 13).

CAPÍTULO III

Lo que sabemos sobre la dirección de Centros

> Toda acción se propone obtener un objeto del que uno se siente privado, o bien crear algo que aún no existe. En este sentido tan particular colma un vacío que va de lo vacío a lo lleno, de una ausencia a una presencia; de lo irreal a lo real.
>
> Henri BERGSON, La evolución creadora (1985, pág. 241).

3.1. Reflexiones de partida

El desarrollo y el conocimiento de la dirección escolar es posible gracias a los estudios teóricos y a las investigaciones empíricas que se vienen realizando desde hace más de dos décadas; estudios e investigaciones que abarcan una amplia gama de posicionamientos metodológicos y de concepciones en torno a la dirección. Sea cual fuere la tendencia, no podemos obviar que es un campo fértil para el que el paso del tiempo no cuenta demasiado. Sin embargo, esta particularidad común a concepciones diferentes —y a veces contrapuestas— sobre la dirección y la investigación no supone que todas pretendan lo mismo. Estudiar la dirección, sí, pero ¿cómo se afronta su conocimiento?

La revisión de la literatura específica sobre el ámbito que nos ocupa pone de manifiesto que se trata de un asunto complejo y lleno de controversia. Su configuración se sostiene sobre una trama tejida por múltiples componentes y factores de índole diversa. Ante este hecho, ¿se quiere medir y cuantificar?, ¿se quiere investigar para lograr un acercamiento a la realidad de la dirección escolar con el propósito de conocerla y comprenderla? Si consideramos que una de las finalidades de la investigación en educación es la consecución de la mejora y el cambio, entonces es necesario que se llegue a un conocimiento profundo y comprensivo de esa realidad que se pretende mejorar, en este caso, la dirección escolar. Y así tendríamos que hacer la pregunta siguiente: ¿es posible llegar a ese nivel de conocimiento y comprensión desde la opción de "medición" y "cuantificación de datos"?, ¿se puede alcanzar la mejora de la práctica directiva cuando sólo nos movemos entre medias, desviaciones típicas y chi cuadrados?, ¿se puede no sólo explicar sino, sobre todo, comprender la sinergia de la acción directiva con estudios estadísticos? Como señala SANTOS GUERRA (1997, pág. 231),

"la medición de variables, la selección de muestras, los diseños con grupos experimentales y grupos de control, dominan el ámbito de la indagación. La imposibilidad de comprender un fenómeno tan complejo a través de la fragmentación artificial de los parámetros que lo integran, la dificultad de extraer conclusiones rigurosas sobre la causalidad mediante estudios correlacionales, la pretendida generalización de conclusiones meramente estocásticas, ha hecho que la investigación estuviese alejada de la realidad y brindase escasos medios para la comprensión y la transformación de la práctica".

Evidentemente se trata de una cuestión de "preferencias indagatorias" que se sostienen sobre principios epistemológicos, ideológicos, políticos y éticos que son determinantes; no hay investigación neutra. Dichas preferencias nos sitúan en cuestiones como: ¿acerca de qué se investiga?, ¿para qué se investiga?, ¿quién o quiénes llevan a cabo la investigación?, ¿se investiga "con", "a" o "sobre" la realidad?, ¿cómo se financia la investigación?, ¿cómo y cuándo se distribuye el conocimiento?, ¿quién o quiénes lo distribuyen?, ¿quién o quiénes lo utilizan, para qué lo utilizan y cómo lo utilizan?

Por supuesto, las disputas y los desacuerdos siguen existiendo a pesar de los cambios avenidos con la expansión de la investigación cualitativa y la etnografía educativa. Aún encontramos posturas reacias hacia ellas porque continúan considerando que es imposible llegar a un conocimiento verdadero y válido de la realidad que se estudia. El conocimiento verdadero sólo es posible cuando quien investiga se ha preocupado de encontrar las relaciones causa-efecto que se dan (por ejemplo, adquisición de competencias directivas-buenos resultados), tratando de descubrir los principios y las reglas que explican la conducta de los individuos y las organizaciones, así como las dinámicas de los acontecimientos. Es necesario, pues, acabar con el mito de que estos métodos no son útiles para definir políticas (Simons, 2011).

Sabemos que el interés creciente por la dirección escolar como asunto directamente implicado en la mejora de la calidad de los centros educativos ha propiciado el desarrollo de estudios teóricos y empíricos, si bien hay que destacar que hubo un momento de especial esplendor que fue la década de los noventa. En este período, el tema de la dirección no sólo preocupaba a los teóricos sino que también era una cuestión de Estado. De hecho puede consultarse el número de publicaciones editadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa; la mayoría de ellas fueron resultado de investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación[1] (Vázquez Recio, 2002).

Por tanto, la investigación de la dirección escolar en sus diferentes dimensiones y ámbitos no responde sólo a intereses intelectuales —de ideologías y concepciones diversas— sino también a intereses políticos (vinculados a reformas educativas). Así, el que determinadas temáticas de estudio se vean impulsadas y que una manera de hacer investigación se potencie frente a otra, no se debe a una cuestión de azar, sino que políticamente interesa para conservar tradiciones

intelectuales o para desviar la atención de aquellas temáticas que, coyunturalmente, no interesan de cara a la vida social y pública. Sin embargo, a pesar de esas preferencias y privilegios, se entiende que la investigación educativa tiene la función de solucionar los problemas que la sociedad presenta. Desde esta concepción, la investigación se instrumentaliza para cubrir ese objetivo. Para MACDONALD (1997, pág. 30), "la investigación se encuentra atrapada por la maquinaria del poder político dispuesto a hacer todo lo posible para que sirva a intereses económicos, adoptando patrones y funciones que de algún modo se apartan de la pretendida búsqueda de la mejora educativa asumida desde el principio de la justicia social". Un hecho que no ha de resultar demasiado sorprendente si no olvidamos el contexto socioeconómico en el que se desarrolla la investigación educativa, que se define por el mercado y la privatización. La investigación educativa dirigida a tales propósitos no puede sustentarse en otra tradición que no sea la empírica porque parece encargar a la medida la búsqueda de la eficacia, el control y la productividad. Es lo que está padeciendo hoy la dirección.

Por otra parte, la investigación educativa (esto afecta a la investigación sobre la dirección escolar) nos permite no sólo conocer y comprender la realidad objeto de estudio, sino también a partir del conocimiento que generamos mediante la indagación y la confrontación con el corpus teórico existente sobre el objeto, desarrollar estrategias de mejora y cambio de la propia realidad, siempre y cuando dicha realidad esté directamente implicada en el proceso de cambio. De ahí la importancia de los estudios cualitativos y etnográficos. Generar conocimiento y teorías sobre la dirección escolar exige que teóricos y legisladores se adentren en el corazón de las realidades educativas. Las producciones científicas no deben quedar para ilustrar currículos académicos, tener reconocimiento y prestigio, cubrir expedientes, mantener determinadas políticas, intereses particulares de gestores y técnicos… Si queda reducida a eso, entonces la dirección seguirá dando tumbos de un lado para otro, llenando discursos contradictorios y quedando sometida a las determinaciones políticas del momento.

A esta serie de consideraciones hay que añadir una más que está relacionada con lo último expuesto y que podemos presentarla del siguiente modo: ¿lo que se investiga sobre la dirección escolar realmente interesa a los directores y a las directoras?, ¿responden a sus necesidades, preocupaciones y dificultades? Al igual que ha ocurrido en el ámbito de la enseñanza, la relación queda definida por una clara separación entre quienes investigan y las personas investigadas (dirección). En definitiva, estamos hablando de una relación jerárquica de poder epistemológico, y de una forma de entender el vínculo entre el conocimiento y la acción con carácter unilateral. El reparto de funciones entre los que elaboran el conocimiento y los que lo aplican configura dos mundos distanciados. De este modo, se asume sin cuestionamiento alguno que es el mundo académico el que

tiene que tomar la iniciativa y es el que determina lo que es relevante para ser estudiado. Y esta relación se manifiesta, en términos generales, en todas las preferencias indagatorias; y, sea cual fuere ésta, el hecho real es que el lugar de desarrollo de la acción directiva es el ámbito donde se recogen los datos y a los que llegarán las orientaciones (si es que llegan) o las pautas que tienen que seguir para solventar los problemas, salir de las dificultades o lograr buenos resultados.

3.2. Tópicos típicos, pero algunos no tan típicos

> Cuanto cogimos lo dejamos y cuanto no cogimos lo llevamos encima.
>
> HESÍODO, Obras y fragmentos (2001, 330: pág. 323)..

El rastreo por las producciones existentes sobre la dirección de centros nos lleva a constatar que los ámbitos relevantes que se han ido definiendo en torno a ella están vinculados con los problemas que parecen caracterizarla; ámbitos y problemas que no han variado en demasía desde que empezara a definirse en la década de los noventa[2]. De las investigaciones y tesis doctorales podemos extraer los siguientes ámbitos que, en su conjunto, definen el estado de la cuestión. Algunos de éstos resultan controvertidos y problemáticos, y otros, escasamente estudiados. Dichos ámbitos son: **a)** el acceso a la función directiva; **b)** la dirección profesional y su profesionalización; **c)** la formación específica; **d)** el tiempo directivo; **e)** las tareas y las funciones de la dirección; **f)** el liderazgo; **g)** habilidades y conductas para la dirección; **h)** la ética y la dirección escolar, e **i)** género y dirección de centros[3]. Por otra parte, el grado de controversia y de complejidad varía en función de cuál sea el modelo de dirección dominante en cada país. Así, temas como el acceso a la dirección y la formación para el cargo toman matices particulares en los diferentes modelos europeos, dependiendo de si son más o menos profesionales, más basados en la gestión y administración (como en Francia) o más en las cuestiones pedagógicas (como es nuestro caso), o si la selección se lleva a cabo por la autoridad local (como en el Reino Unido), por una comisión formada por representantes de la comunidad o por un concurso oposición de carácter nacional (como el caso de Italia).

3.2.1. El acceso a la función directiva: ¿Un panorama desolador?

> —¿Qué es un rito? —dijo el Principito.
>
> —Es también algo demasiado olvidado —dijo el zorro. Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días: una hora, de las otras horas.
>
> Antoine de SAINT-EXUPÉRY, El Principito (1981, pág. 84).

EURYDICE (2009, pág. 189 y ss.) recoge en su informe que la mayoría de los países, a excepción de Letonia, Países Bajos, Suecia, Islandia y Noruega[4], tienen establecidos los criterios que consideran clave para la elección de la dirección, y

que pueden sintetizarse en aspectos tales como formación específica, experiencia profesional como docente y experiencia en el ámbito de la gestión y la dirección escolar. También coinciden en la periodicidad mínima de experiencia docente que debe tener quien se presente al cargo, entre tres y cinco años. Finalmente, doce países de los veintisiete exigen un período mínimo de formación obligatoria antes o después del nombramiento para el cargo (sólo Liechtenstein tiene formación antes y después, 2009, pág.190).

En España el sistema de acceso a la dirección ha cambiado desde sus inicios hasta la fecha actual: desde que el director o la directora era nombrado por la Administración educativa, pasando por un proceso de elección por el Consejo Escolar del centro, hasta ser elegido por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro escolar. El proceso de elección colegiada comienza con la aprobación de la LODE en 1985. Aun así, la Administración establecía los requisitos necesarios para ser candidato o candidata a la dirección. Con la posterior entrada en vigor de la LOPEGCE se introducen ciertas modificaciones para acceder al cargo, y se inicia una nueva etapa para el acceso. Dichos cambios se refieren a la condición de estar en disposición de la acreditación, que constituye, por otra parte, un requisito obligado para poder acceder a la dirección. Por su parte, y dando un salto en el tiempo, la LOE no hace hincapié en la acreditación para el cargo, sino que establece una serie de criterios (Art. 34), ya reconocidos anteriormente: **a)** tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera; **b)** haber impartido docencia como funcionario de carrera, durante un período de igual duración; **c)** estar prestando servicios en un centro público, y **d**) presentar un proyecto de dirección. En la ley se insiste en que la selección se realizará de manera democrática, y en la que el centro tendrá un papel relevante. Pese a los altibajos que se han dado en este asunto, el espíritu democrático se ha intentado mantener en el proceso de elección de la dirección en los centros escolares, incluso con la LOCE (2002)[5]. Y, paradójicamente, parece que este ha sido uno de esos elementos que provoca fricción e inestabilidad. Esta circunstancia se debe a que no podemos olvidar que la dirección sigue respondiendo al concepto más propio de una organización, esto es, a la estructura jerárquica. Se quiere cambiar pero existe una resistencia, preferentemente externa a la escuela, a que todo se mantenga igual. Si no cambian las estructuras hegemónicas, difícilmente el cambio puede apreciarse con nitidez. Con ello, lógicamente, el acceso a la dirección se convierte en un asunto polémico y problemático que ha acaparado, en mayor o menor medida y con valoraciones diferentes, la atención en los estudios sobre la dirección escolar.

La razón que explica la problemática que envuelve el acceso a la dirección es la ausencia de candidatos y candidatas para el cargo[6], circunstancia que se ha tomado como indicador de crisis o de inconsistencia de la dirección de centros en nuestro país. A partir del primer proceso electo del curso escolar 1985/1986 en el

que el 64% de los directores y las directoras fueron elegidos por el Consejo Escolar (Quintero Gallego, 1997, pág. 58), se ha producido un descenso según han revelado los sucesivos informes del Consejo Escolar del Estado. Sin embargo, es importante hacer notar que si bien no se han alcanzando porcentajes que ronden el 100%, la disminución de directores y directoras elegidos por los consejos escolares de los centros no es progresiva sino que experimenta un crecimiento y decrecimiento alternativos.

Tomando como punto de referencia los datos del año 2000, observamos que se ha producido un cierto descenso, si bien en ninguno de los casos llega a superar el 60%. Así, "en los centros públicos el 60% de los directores de colegios de primaria y el 59% de los directores de institutos han accedido al puesto por elección del Consejo Escolar. El 40% y el 41% restante lo han hecho, obviamente, por designación de la Administración educativa. En los centros concertados, el 89% de los directores han accedido al puesto por acuerdo entre el Titular y el Consejo Escolar. El 11% restante lo han hecho por designación entre una terna propuesta por el Titular" (INCE, 2002, pág. 111). Según los datos del 2004 (INECSE, 2004, pág. 2), "en los centros públicos un 57% y 41% han sido designados como directores por el Consejo Escolar y la Administración educativa respectivamente; en los centros privados, el 76% y 24% de los directores, han sido designados por el titular del centro y el Consejo Escolar respectivamente". Finalmente, en el 2006, en los centros públicos, el 58% ha sido designado por el Consejo Escolar (30% por la Administración), y en los centros privados, el 63% ha sido designado por el titular del centro, y sólo el 26% por el Consejo Escolar (INE, 2006, pág. 187). Los datos mostrados evidencian que la consolidación de una cultura democrática como forma de funcionamiento organizativo está todavía por alcanzar.

Por otra parte, la falta de docentes que se presentan para la dirección parece que está relacionada con el propio sistema de elección, y con el modelo de dirección establecido. El director o la directora que sea elegido será aquella persona que profesionalmente resulte más idónea para el cargo, lo cual se determinará mediante un concurso de méritos. De ahí la tendencia a fundamentar la dirección desde un modelo profesional y, al mismo tiempo, también más técnico (Álvarez, 2006). Pero sabemos por experiencia que la meritocracia no suele concurrir con el sentir democrático de la escuela, ni tampoco asegura que quien acceda por méritos sea garante de éxito o de mejora escolar. Los factores que distorsionan la acción directiva se encuentran en otras dimensiones. Las estructuras organizativas burocratizadas que racionalizan y encorsetan tanto las vías de acción como las posibles respuestas al sistema ecológico social, y las demandas y el control técnico de la Administración educativa sobre la organización escolar a través de la figura directiva, entran en colisión con la participación democrática de los centros escolares. A todo ello hay que añadir una cuestión que no resulta nueva: se vuelve a dejar en un segundo

plano —y por tanto, se olvida fácilmente— un discurso pedagógico y educativo profundo, que es el que debería guiar el proceso de revisión del papel de la dirección en los centros escolares. Al final, los problemas de la dirección continúan siendo problemas de carácter técnico, no problemas ético-morales, ni ideológicos ni políticos. Se quiera reconocer o no, las escuelas son organizaciones particulares, con una idiosincrasia interna, que no pueden ser equiparadas y/o comparadas con otras formas organizativas. Éste ha sido otro de los factores que ha perjudicado enormemente a la dirección.

Al margen de estas cuestiones, la ausencia de candidaturas no se agota en el propio sistema de elección democrática, e incluso puede considerarse que dicho sistema no es el causante directo de la crisis o el deterioro de la dirección actual. Existen otras circunstancias que enturbian y alteran el proceso de elección repercutiendo negativamente en él; unas circunstancias que en principio no tienen que ver con el papel decisorio del Consejo Escolar. Los motivos que alega el profesorado para no presentarse al cargo son variados: la insatisfacción del trabajo de la dirección; la falta de incentivos económicos; las insuficientes compensaciones; el estrés que ocasiona la función directiva, que puede desembocar en el síndrome de "estar quemado"; el excesivo trabajo; la falta de tiempo; la doble función de ser representante de la Administración educativa y del centro; la conflictividad inherente al desempeño del cargo; la escasa formación específica; la inestabilidad del cargo al no ser permanente; la carencia de apoyo por parte de la Administración; la falta de poder real en los centros; la ambigüedad que rodea al mandato de los nuevos directores y directoras; el reconocimiento social y profesional mínimo; la incomprensión del papel del director/directora por los compañeros y las compañeras del centro; ser una figura de autoridad que supervisa, controla e incluso sanciona a compañeros o compañeras, y volver a formar parte del equipo docente tras finalizar la candidatura.

Por último, la problemática que gira en torno al acceso a la dirección desde la ausencia de candidatos y candidatas, debe ser también contemplada bajo dos aspectos que, desde nuestro punto de vista, son importantes. El primero de ellos es el planteamiento de la Administración educativa en materia de gestión y dirección que se canaliza a través de sucesivas normas y reglamentos que, ante todo, busca un buen gestor con altas competencias directivas. Este reclamo lleva consigo la imposibilidad de que cualquier persona del Claustro pueda asumir la dirección debido a las exigencias establecidas para el desempeño del cargo. Para tal propósito se reclama una formación ex profeso que se produce fuera de los contextos reales. El segundo aspecto que juega un papel importante en el acceso a la dirección y a la presencia de posibles candidaturas tiene que ver con la vida micropolítica de los centros, con la cultura del trabajo docente asentada en las estructuras de funcionamiento organizativo y la cultura profesional dominante (GIMENO SACRISTÁN, 1997).

3.2.2. Dirección profesional y profesionalización: El talismán para el éxito

El análisis de la problemática de la dirección escolar ha llevado consigo un asunto que hoy día resulta insoslayable: la profesionalización. Es un tema complejo y no exento de controversia, como casi todo lo que tiene que ver con la dirección escolar. Si hay problemas es, en parte, por el modelo de dirección que existe; si cambiamos de tendencia, entonces los problemas pueden disminuir. La dirección profesional se presenta así como el remedio para superar las disfunciones que presenta la dirección. La propuesta se suaviza al establecer que una dirección profesional no tiene por qué ser incompatible con un modelo democrático; sin embargo, como ya apuntaran BURBULES y DENSMORE (1992, pág. 77), "la búsqueda de la profesionalización lleva consigo formas de acción política interesadas que son incompatibles con los objetivos democráticos que afrenta la educación". Siguiendo esta regla, la compatibilidad se puede producir porque, precisamente, se olvida la finalidad básica de toda institución: la educación como contenido y como derecho fundamental. Es cierto que cuando se habla de la dirección, las palabras educación y pedagogía aparecen (dirección pedagógica, liderazgo pedagógico…), pero lo hacen como envoltorio o como adorno. De no emplear la jerga educativa sería un atentado, de la misma manera que si no se contemplara, en el siglo XXI, la necesidad de procurar la igualdad de oportunidades. No sería políticamente correcto.

De alguna manera, el camino lo inició la LOPEGCE, cuando puso en marcha un modelo intermedio entre la dirección profesionalizada y el modelo democrático participativo con la inclusión de la acreditación como requisito obligado para el acceso al cargo. Con ella se reforzaron los planteamientos que venían desarrollándose en esa línea de profesionalizar la dirección escolar, y no se han abandonado; es más, podemos decir que se ha acrecentado la creencia en torno a su necesidad. Tanto es así que el tema central del XXIV Congreso de FEDADi[7] (2011), fue "la profesionalización de la función directiva". Se entiende que es una vía firme para acabar con la crisis de la dirección y para lograr una dirección eficaz con un producto educativo excelente. Además, se refuerza el valor de la profesionalización vinculando ésta al liderazgo.

Quienes defienden la profesionalización de la dirección escolar, como alternativa al modelo actual no profesional, argumentan que no se trata de volver al cuerpo de directores de 1967 que representaba una dirección profesional. La profesionalización es entendida como una preparación para el ejercicio de la función directiva (GAIRÍN SALLÁN, 1995, 1997) y considerar a un director o una directora como profesional no quiere decir que pertenezca a un cuerpo profesional; aunque llegado el caso (RUL GARGALLO, 1997, pág. 333), "sería tan coherente como el cuerpo de maestros o el de profesores". Pero, aun así, y como el lenguaje no es neutro, es necesario profundizar en el sentido de la

profesionalización de la dirección y de un modelo profesional. Se quiera presentar como se desee, lo que sí parece claro es que cuanto más específica, especializada y diferenciada sea la dirección, más fácilmente puede terminar configurándose como un cuerpo específico con "estatus profesional, defensa de intereses corporativos, sindicato de directivos, representación del colectivo en organismos e instancias sociales, etc. El proceso de acceso al cargo coherente con este modelo debería basarse en la selección en base a criterios de formación, experiencia previa y, sobre todo, competencia profesional" (TEIXIDÓ SABALLS, 2006, pág.13). Y cabe preguntarse, ¿no es lo que se está haciendo con concurso de méritos, capacitación y formación? Como argumenta GIMENO SACRISTÁN (1997, pág. 56), mirar hacia "el cuerpo especializado permanente [es] algo que no tiene sentido no ya desde una óptica de participación democrática, sino de simple eficacia ante demandas cambiantes".

Parece ser que la necesidad de la profesionalización se debe, básicamente, al grado de complejidad que ha alcanzado la función directiva: aumento de tareas, de funciones y de responsabilidades. Dicho aumento, a su vez, justifica la necesidad de una persona especializada y cualificada para el desempeño de las mismas. Si la función directiva requiere una serie de competencias y capacidades específicas, ser docente no basta por sí solo para acceder al cargo pues no garantiza su capacitación para afrontar dicha función con la máxima eficacia. La profesionalización de la función directiva está sostenida sobre el logro de las máximas cotas de eficacia en la prestación del servicio educativo. Un modelo de dirección profesional y su profesionalización necesita de: **a)** la adquisición de competencias y capacidades específicas que demuestren la capacitación técnica de los candidatos y las candidatas, teniendo en cuenta un perfil previo definido en función de las competencias, tareas y responsabilidades propias de la función directiva; un profesional de la dirección es aquella persona que domina "las exigencias científicas y técnicas que requiere la eficiente ejecución de las funciones específicas del cargo" (GÓMEZ DACAL, 1992, pág. 25); **b)** una tecnología propia del saber hacer ejecutivo[8]; **c)** unos requisitos de formación específicos que legitimen la cualificación[9]; **d)** seguir el marco reglamentario que fija sus responsabilidades, tareas y funciones; **e)** una independencia de criterio en su gestión, y **f)** la capacidad de ejercer un liderazgo educacional.

Esta cara técnica de la dirección profesional se suaviza con otra serie de aspectos que definen la fuerza de su liderazgo, tales como: poseer un proyecto personal con visión de futuro, intervenir liderando los procesos de enseñanza-aprendizaje y educativos, crear un ambiente ordenado y un clima escolar que facilitan los procesos, conocer las tecnologías educativas de calidad, supervisar y evaluar el rendimiento de los proyectos, y ejercer un liderazgo compartido que favorece la implicación de todo el personal.

El tema de la profesionalización de la dirección conduce a la legitimación de una serie de aspectos: **a)** legitimación de la especialización, **b)** legitimación del

experto/a, **c)** legitimación de la fragmentación del conocimiento; **d)** legitimación de la disociación saber/pensar-hacer. Se delimita muy bien la función directiva de la función docente, y en esta delimitación juega un papel importante la Administración educativa, que se apoya en argumentaciones ofrecidas por técnicos en la materia. Ello puede conducir a un distanciamiento cada vez mayor entre "el conocimiento experto que se reclama para unos [directores/as] y la ignorancia que se legitima de este modo en los demás. Cuanto más se destaque esa necesidad de conocimientos específicos para los equipos directivos, más nos retraemos al resto de la comunidad de la participación y decisión en la vida académica y organizativa del centro" (BAZ LOIS, BARDISA RUIZ y GARCÍA ABÓS, 1994, pág. 121). Desde esta relación, la profesionalización de la dirección sirve para resaltar y legitimar las diferencias entre unos grupos y otros: profesionales de la dirección frente al profesorado (profesionales de la enseñanza). Es oportuno añadir al respecto que la profesionalización tiene un contenido ideológico en cuanto que constituye un sistema de creencias (BURBULES y DENSMORE, 1992) y no, por el contrario, una cuestión caracterizada por la neutralidad que es la que garantiza la eficacia y la excelencia de la gestión: la dirección profesional es decisiva para la calidad educativa (ESTRUCH, 2001). Sin duda, los procesos de profesionalización conllevan racionalización, despolitización y tecnocratización de los procesos educativos.

Las críticas y las dudas sobre la dirección profesionalizada no se agotan en las consecuencias que pueden generarse por la especialización de la función. BELTRÁN LLAVADOR (1994, pág. 73) desmonta y desmitifica por completo el modelo de dirección profesional. Denuncia la falsedad de los supuestos que se utilizan para justificar y legitimar una dirección unipersonal y profesional: **a)** es falsa la necesidad de una especial capacidad y unas características personales innatas para el ejercicio de la dirección escolar; **b)** es falsa la especificidad profesional de las tareas de la dirección en la medida que son las que se exigen a cualquier docente para el desempeño de su función, y **c)** es falso que para la dirección escolar se requiera una formación específica.

3.2.3. La formación para la dirección: ¿Para qué?, ¿para quiénes?

Muy vinculada con la profesionalización de la dirección escolar se encuentra la formación para el ejercicio de la función directiva. Igual que hay posturas diferentes sobre la dirección profesional, también las hay con respecto a la necesidad o no de una formación específica para el desempeño del cargo. No sorprende que profesionalización y formación caminen tan de cerca, pues, como indicábamos antes, las deficiencias y los problemas de la dirección se deben, básicamente, a la falta de formación de quienes accedían al cargo. Asimismo se entiende que la formación es clave en la consecución de la mejora escolar y la

calidad. En este sentido, la formación para la dirección es un fenómeno extendido a nivel internacional, como lo muestran los estudios de BOLAM, DUNNING y KARSTANJE (2000), EURYDICE (2009) y PONT, NUSCHE y MOORMAN (2009).

En nuestro contexto, el Consejo Escolar del Estado en el informe del curso 1990/91, ya planteaba la necesidad de acometer sin más demora una formación técnico-profesional de los que desempeñan el cargo (Consejo Escolar del Estado, 1992), en consonancia con lo contemplado en el Artículo 58.3 de la LOGSE[10]. Las medidas se tomaron y la aprobación de la LOPEGCE en 1995 abrió el camino para potenciar y valorizar la formación para la dirección que, por otra parte, había sido reclamada desde estudios teóricos e investigaciones. La LOE, por su parte, regula la formación como una cuestión indiscutible para el ejercicio de la dirección: los candidatos y las candidatas seleccionados tienen que superar un programa de formación inicial[11] organizado por la Administración educativa para recibir el nombramiento por parte de ésta. La finalidad de dicho programa de formación es facilitar la adquisición de las competencias directivas que se consideran necesarias para el desempeño de las funciones. Esta apertura a la formación ha llevado a la aparición de una oferta amplia de cursos, seminarios y jornadas de carácter específico, organizados por universidades, sindicatos, asociaciones, centros de profesorado, etc. Este abanico de posibilidades explica la falta de uniformidad que existe entre las distintas ofertas, como señala GÓMEZ DELGADO (2011). Esta determinación formal de la formación ha reforzado la proliferación de estudios sobre el tema (GÓMEZ DELGADO, 2010, 2011; TEIXIDÓ SABALLS, 2011).

Según los datos del informe de 2006, del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, el 68,5% de los directores y las directoras de los centros públicos de primaria afirma haber recibido formación para la función directiva, frente al 76,8% en los casos de los centros privados. Para la enseñanza secundaria, los directores y las directoras de los centros públicos han recibido formación en un 65,45% y el 72,1% de los centros privados[12]. Estos datos contrastan significativamente con los del año 2002: el 36% en los centros públicos de primaria y el 37% en los centros públicos de secundaria (INCE, 2002) habían recibido formación para la función directiva.

La cuestión en este asunto no radica tanto en la formación en sí, sino en el contenido y la finalidad de la misma: ¿para qué formar a los directores y a las directoras?, ¿quiénes participan en esos programas de formación?, ¿quién o quiénes determinan el sentido y el contenido del mismo? y, sobre todo, ¿qué se entiende por formación y qué modalidad de formación se adopta? Mientras que se determine sin contar con los directamente implicados en el asunto, la formación puede quedar reducida a un procedimiento burocrático y a un requisito necesario para poder tener el nombramiento. En este sentido, puede decirse que la tendencia dominante de la formación se caracteriza por centrarse, preferentemente, en cuestiones técnicas, de gestión y administración[13];

particularidad que tampoco ha de sorprender mucho cuando lo que se pretende es fortalecer la figura de la dirección como un gestor al servicio de la calidad y de la excelencia (sin entrar en otras cuestiones comprometidas y que comprometen). El cambio en la formación tampoco pasa por reducir gestión y administración, e incrementar un discurso dirigido a la adquisición de habilidades específicas y competencias directivas concretas (como también se viene haciendo). Más bien se trataría de desarrollar estrategias de acción vinculadas de manera directa con la realidad: las escuelas y las prácticas diarias deben convertirse en el contexto y en el texto de la formación, y desde su análisis establecer el marco que defina los ámbitos en los que se ha de trabajar (formación). Esto que venimos señalando se corresponde además con las tareas que los directores y las directoras tienen que acometer, en primer término, en su quehacer diario que, casualmente, son aquellas que tienen que ver con la gestión. No podemos obviar que la excesiva normatividad administrativa ha creado la necesidad imperiosa de formar a quienes acceden a la dirección en materia administrativa; una formación encaminada, más que a la interpretación, análisis y comprensión del sentido de las normas, a la adquisición y al desarrollo de habilidades para aplicar la norma. Dirigir un centro no se reduce a la dimensión de gestión y administración, porque, sobre todo, tiene una dimensión educativa (y ética); más, cuando el proyecto de dirección tiene que procurar facilitar el desarrollo del proyecto educativo.

La dirección está burocratizada, por consiguiente es necesario preparar para tal propósito. Como puede apreciarse, poco ha cambiado desde que se configura la dirección para las organizaciones educativas. Es la eterna fricción entre las estructuras burocráticas que burocratizan y las dinámicas sociopolíticas —internas y externas— de las escuelas. El mundo se moderniza, y las organizaciones también, pero, curiosamente, las escolares están atrapadas en la jaula de hierro. Se siguen dejando fuera del escenario formativo las cuestiones pedagógicas, curriculares y éticas inherentes a toda organización escolar.

Sea como fuere, hay algo sobre lo que no cabe duda y es que los directores y las directoras otorgan gran valor a la formación para el desempeño del cargo —conclusiones que ya apuntaban los estudios de Gairín Sallán (1995) y Gimeno Sacristán (1995) en la década de los noventa—, debido a la complejidad que ha llegado a alcanzar la función directiva. Sin embargo, tampoco podemos olvidar que este reconocimiento por parte de los directamente implicados ha sido tomado como pretexto, en buena medida, para diferenciar la dirección de otras funciones; para justificar que realmente la dirección es un ámbito específico de acción que requiere de una atención diferenciada y apartada de la docencia, y para formalizar e institucionalizar la formación como un requisito y una exigencia para el cargo. Se juega así, sobre el telón de la formación, al doble discurso de la centralización (control por parte de la Administración educativa) y la descentralización (la dirección es la que puede conseguir con su labor la mejora

de la escuela, los buenos resultados del alumnado, la calidad…).

Por otra parte, este reino de taifas que se quiere consolidar con la formación dirigida a quienes van a desempeñar la función directiva es un modo de seguir manteniendo la imagen mítica de la figura unipersonal de la dirección, que choca con la filosofía que se intuye en la LOE[14]. La actual ley da un paso respecto a la LOPEGCE y la LOCE, puesto que, en primer término, habla de equipo directivo y no del director: el equipo directivo es el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos (Art. 131); también desaparecen como tales los órganos unipersonales, y en su lugar se presenta "la dirección de los centros" (que hace referencia, dicho sea de paso, sólo a la figura del director o directora). Este intento de dirección de equipo se desdibuja desde el momento en que sólo los directores y las directoras son quienes han tenido que superar el curso de formación inicial. Con ello se siguen delimitando con claridad los ámbitos de la dirección y del profesorado en los centros. Inevitablemente, la formación, sólo para quienes van a dirigir o dirigen un centro, provoca un distanciamiento entre la dirección y la comunidad educativa que condiciona de forma significativa la red de relaciones que se establece en la estructura organizativa y las prácticas que en ella se llevan a cabo. Es más, una consecuencia que puede derivarse, y en gran medida parece que se está produciendo, es que el profesorado se desentienda de todo aquello que supere las paredes de su aula, de tal manera que es difícil hablar de delegación y responsabilidades compartidas por todos los implicados. El efecto es la sobreabundancia de responsabilidades que recae, finalmente, sobre la dirección. Para evitar estos efectos, la formación debería ser para todos los implicados, quienes dirigen y quienes no, en los ámbitos de la dirección, la organización y el funcionamiento de los centros docentes.

En definitiva, si bien la formación pueda ayudar —aunque no resolverá los problemas de la dirección—, mientras que se realice fuera de los propios contextos organizativos que son los espacios donde verdaderamente se plantean las necesidades y los problemas, y sólo para quienes van a acceder o ya están en la dirección, no resultará efectiva. El fracaso y la escasa incidencia que puede tener la formación es debido, insistimos, a la desconexión entre los contenidos de los cursos de formación y la realidad idiosincrásica de los centros. Así la mejora de los centros no queda constreñida ni dependiente de la labor de la dirección. El sentimiento de cambio y mejora del centro no tiene por qué partir de las inquietudes de quienes estén en la dirección sino del colectivo del centro. De este modo, el cambio no será percibido por el profesorado como algo que le viene impuesto por aquellos a quienes les han atribuido la responsabilidad de dinamizar, animar y motivar al profesorado para que asuman la necesidad de cambio o mejora de la escuela. Como apunta FULLAN (1994), es fundamental comprender los procesos del cambio, y todos los implicados en tales procesos deben hacerse expertos, no sólo quienes están en la dirección.

3.2.4. El tiempo y la dirección de centros: Reloj, no marques las horas

> ¿Qué es el tiempo? Un misterio sin realidad propia y omnipotente. Es una condición del mundo de los fenómenos, un movimiento mezclado y unido a la existencia de los cuerpos en el espacio y a su movimiento.
> Thomas MANN, La montaña mágica (1999, Vol. II, pág. 5).

La preocupación por el modo en que es distribuido y empleado el tiempo por las personas que asumen la dirección de los centros puede ser considerada como uno de los temas que ha acaparado la atención, como lo evidencian los numerosos trabajos realizados sobre el tema en la década de los noventa. No obstante, ha dejado de ser uno de los temas prioritarios en los últimos años, desviándose el foco de interés hacia otros ámbitos. De hecho, desde el año 2006, el Instituto de Evaluación no dedica un apartado en sus informes al estudio de las tareas y los tiempos que se emplean en éstas. Aun así es un tema que debe ser tratado porque el reloj sigue marcando las horas para la dirección en las organizaciones escolares.

El interés por el tiempo ha corrido paralelo con el de las tareas directivas en tanto que se ha intentado conocer qué tiempo emplean los directores y las directoras en las tareas que han de realizar. Según el informe Sistema Estatal de la Educación (2006): "en los centros públicos los directores dedican más tiempo a mediar para resolver conflictos, ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados, gestionar el presupuesto y dotación del centro, ser sensible a las necesidades del centro, procurar la conservación de las instalaciones, facilitar información a las familias sobre la vida del centro y establecer relaciones con instituciones exteriores; por otra parte, en los centros privados, el director dedica más tiempo que su homólogo de la enseñanza pública en todas las funciones relacionadas con el profesorado, así como a gestionar los proyectos del centro" (2006, P1, pág. 2)[15]. Sin embargo, si atendemos a las tareas concretas, a las que les dedican más tiempo son a las de administración y gestión del centro: ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados (4.65 sobre 5) e identificar las necesidades del centro (4,60 sobre 5). Por el contrario, dedican menos tiempo en las tareas vinculadas con el trabajo con el profesorado: promocionar trabajo en equipo con el profesorado (4,02), generar procedimientos para la formación del profesorado (3,73) y conocer competencia del profesorado y estimular su capacitación (3,71). Esta situación coincide con la que señala el comisario europeo de Educación, Juventud y Cultura, Jan FIGEL: "los directores de centros escolares europeos dedican de media el 40% de su tiempo de trabajo a tareas administrativas, y sólo el 10% a funciones pedagógicas" (El País, 2009).

Ahora bien, la preocupación por el empleo del tiempo por parte de las personas que están en la dirección no se reduce a la constatación de porcentajes que, no obstante, son interesantes para poder apreciar de forma inmediata la situación. El tema es más complejo y controvertido de lo que puede parecer en

un primer momento porque la problemática del tiempo de la dirección viene a ser la consecuencia del modo de concebir el tiempo en la organización escolar. En este sentido, el objetivo de los trabajos dedicados al estudio del empleo del tiempo consiste en contrastar la ocupación real de los directores y las directoras con las competencias según normativa, tomando como elemento comparativo el tiempo que dedican a las diferentes tareas (Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Bernal Agudo, 1999). Aquí se combinan dos planos diferentes que hemos de considerar: por una parte, las tareas en las que el director o la directora dedica el tiempo del que dispone, y el tiempo que se emplea en las tareas. Mientras que, en el primer caso, el acento se pone en la tarea, en el segundo, se hace hincapié en el tiempo. Esta diferenciación la realizamos para poder introducir lo que ha sido y sigue siendo el tema clave en la preocupación por el tiempo. Más allá de ese interés por conocer cómo es utilizado, se encuentra cómo se distribuye entre las diferentes y diversas actividades, o dicho de otro modo, lo importante es la distribución del tiempo por tareas a realizar, aunque el asunto sea "bastante más complicado de lo que pudiera derivarse de un simple reparto de tiempo entre las distintas tareas" (Gimeno Sacristán, 1995, pág. 127).

En este planteamiento hay una continua relación de causa-efecto: la estimación precisa del tiempo que cada tarea va a necesitar para su realización permite su adecuada distribución, lo que a su vez, gracias a la racionalización y al control del mismo, el trabajo de la dirección y, en particular, del director o la directora, será eficaz. Una buena organización y planificación de las tareas solucionaría gran parte de los problemas del tiempo en la dirección, o dicho en otros términos, el uso racional del tiempo garantizaría una dirección eficaz (Rotger Amengual, 1982; Antúnez Marcos, 1993, 1995, 2000; Gairín Sallán, 1995; Blair, 2001).

La obsesión de los directores y las directoras por lograr una racionalización del tiempo del trabajo es la misma que ha existido y existe en el mundo empresarial. De hecho, el referente que se utiliza para justificar la necesidad de distribuir y controlar el tiempo para que la dirección del centro sea eficaz ha sido ése y no otro. El uso racional del tiempo no solamente persigue la distribución ajustada de éste a las tareas que hay que realizar, sino también, y sobre todo, pretende reducir al máximo la "pérdida de tiempo" pues así queda garantizado el logro de los objetivos perseguidos. La dirección no puede perder el tiempo del que dispone, y para ello ha de saber emplearlo haciendo un uso racional del mismo. Parece que existe cierta preferencia por estudiar el tiempo y la dirección en términos de la norma, el cronómetro y el control.

Por otra parte, la racionalización del tiempo implica establecer un orden de prioridad en las tareas directivas, atendiendo primero a las importantes y evitando entretenerse en las cuestiones secundarias dado que con éstas no se consigue el máximo rendimiento del trabajo de la dirección (Viñas Cirera, 1994). "La falta de productividad de los directivos se corresponde de ordinario con la

escasez del tiempo dedicado a las actividades prioritarias. Y esta escasez viene impuesta por la exigencia del tiempo de las actividades menos prioritarias" (TAYLOR, 1986, pág. 34). Esta misma visión es compartida en el campo de la educación: se considera que a partir del análisis de la propia práctica mediante el empleo de listas de control, es posible identificar las actuaciones y las conductas personales de los directores y las directoras que determinan pérdidas de tiempo, para así eliminarlas (ANTÚNEZ MARCOS, 1993, pág. 601). En definitiva, las actividades innecesarias o poco relevantes son las que generan los problemas de tiempo, esto es, son las que ocasionan su pérdida. Tal situación de pérdida se debe a la falta de organización personal del director o la directora. De ahí la necesidad y la insistencia de que el director o directora ha de saber organizarse, haciendo un uso racional del tiempo.

En este sentido, cabe señalar que el uso racional del tiempo está estrechamente vinculado con "la dirección de sí mismo" o "la gestión de sí mismo"[16] (ANTÚNEZ MARCOS, 1993, 1995, 2000; GAIRÍN SALLÁN, 1995). La "dirección de sí mismo", o la autodirección, supone para el directivo la identificación, el análisis y la promoción de acciones de mejora que tienen que ver fundamentalmente con los seis siguientes grupos de tareas: el autoconocimiento, el control del estrés, la asunción del cargo, el control de los asuntos personales y la formación permanente personal (ANTÚNEZ MARCOS, 2000, págs. 60 y ss.).

Las cuestiones que preocupan acerca del tiempo y la dirección de centros no son novedosas puesto que los estudios sobre tiempo-tarea se remontan a principios del siglo XX con TAYLOR y la Organización Científica del Trabajo, y después con Henry FORD y la Cadena de Montaje. Tanto TAYLOR como FORD perseguían conocer los tiempos de cada una de las tareas que realizaban los trabajadores para hacer más eficaz el trabajo. Además de estas dos tendencias, existe otra línea de investigación que no se centra específicamente en la relación tiempo-tarea, sino en el tiempo de gestión. Desde este planteamiento, la eficacia en la gestión organizativa queda definida a partir de la gestión eficaz del tiempo, siendo éste el elemento clave del movimiento de gestión de calidad total. La gestión eficaz del tiempo requiere una planificación del trabajo precisa que esté determinada por los objetivos que se pretenden conseguir. La definición clara de las tareas permite, a quienes están en la dirección, gestionar (distribuir) el tiempo de manera que redunde en una gestión eficaz.

Sin embargo, ¿qué ocurre en el quehacer cotidiano de la escuela? La estimación, la distribución y el control preciso del tiempo para cada tarea se contradice con lo que parece que ocurre en la realidad, pues los directores y las directoras utilizan "el tiempo dos veces. Mientras están haciendo una cosa, buscan la oportunidad de hacer otra" (BRIGHOUSE y WOODS, 2001, pág. 82), y esta es una de las particularidades del trabajo de la dirección; no existe esa relación de un tiempo para cada tarea, sino un tiempo para diversas tareas: "pasos siempre cortos y apresurados. Un continuo entrar y salir del despacho de

Dirección. Sentarse y levantarse del sillón, llamadas y llamadas de teléfono [...] montajes de fotografías, corta y pega de informaciones, cartas de agradecimientos, nuevas llamadas de teléfono, salida para la clase de tercero y llegada al despacho para continuar con las tareas pendientes [...]. Maletín, carpetas llevadas a casa para trabajar y devueltas al lugar correspondiente en el despacho o en la secretaría [...]. Mesa de trabajo del despacho para preparar los carteles sobre el evento que corresponda, recortes de cartulinas para actividades, escritos que son interrumpidos con las preguntas y las llegadas de personas al despacho. Idas y venidas sin principio ni fin" (VÁZQUEZ RECIO, 2002, pág. 300). En este sentido, el tiempo de la dirección es un asunto más complejo de lo que parece; el tiempo objetivo se camufla y se diluye en otros tiempos, en los tiempos de la dirección. De este modo, es posible decir que el tiempo de la dirección es multidimensional y pluritemporal; es un tiempo que se bifurca de manera permanente ante los acontecimientos, las situaciones, las respuestas que se producen en el día a día de la escuela. Existe un tiempo burocrático, tecnológico e instrumental, micropolítico, de preparación, reflexivo y social (VÁZQUEZ RECIO, 2002). El reloj institucionalizado difícilmente puede parar al reloj vital, dinámico y cambiante de la acción directiva.

3.2.5. Funciones y tareas: La simplificación de la acción directiva

Siguiendo con los tópicos, ahora le toca el turno a uno de los ámbitos que es fuente inagotable, y más con los tiempos que vivimos. Nos referimos a las funciones y las tareas de la dirección, que como ya decíamos antes, guardan una estrecha relación con el tiempo, y tanto es así que suelen ser tratados como dos tópicos inseparables (es lo que hace el mismo Instituto de Evaluación). Son numerosos los estudios realizados sobre este asunto, los cuales evidencian la complejidad de la dirección desde el punto de vista de su praxis. Haciendo recuento en la literatura sobre las tareas de la dirección, se comprueba que existe un abanico de clasificaciones que parecen apuntar hacia una ausencia de criterios precisos que permitan su agrupamiento en categorías. Este hecho resulta interesante —dicho sea de paso— porque nos lleva a reconocer la dificultad de clasificar lo que no es clasificable: las tareas; éstas son múltiples, diversas, cambiantes, no arbitrarias. Si atendemos a las realidades educativas, las tareas que pueden ser identificadas nos permiten solamente tener una aproximación, en tanto que nunca pueden recoger el carácter y la naturaleza de dichas tareas en acción.

Por otra parte, hay que señalar que las dificultades que puedan existir en la determinación de las tareas se relacionan directamente con el paulatino aumento de las funciones y las atribuciones que se le han ido haciendo a la dirección. Basta comparar la ley de 1970 y la actual ley: mientras que en la primera se

recoge sólo que "corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación de su profesorado" (Cap. II. Sección 1ª), en la LOE, se establecen dieciocho competencias y cualesquiera que se considere (Art. 70). De hecho, las funciones asignadas a los órganos de gobierno en los centros docentes es el ámbito que ha sufrido más cambios desde la LODE (1985). Las tareas que se identifican guardan relación directa con las funciones que se establecen normativamente para la dirección. Esto no quiere decir, no obstante, que haya una correlación entre unas y otras en la praxis diaria de la escuela; otra cuestión es que se quiera correlacionar para poder justificar la importancia de establecer previamente las funciones para el desempeño del cargo.

Tomando como referencia el informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación de 2009 (datos referidos a 2007), la clasificación que se hace de las tareas es la siguiente (Tabla 3.1):

Tabla 3.1. Tareas Directivas (INE, 2009)

Categoría	Tareas
Clima del centro.	— Promover un buen clima de relaciones. — Mediar para resolver conflictos.
Administración y gestión del centro.	— Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados. — Identificar las necesidades del centro. — Procurar la conservación de las instalaciones. — Gestionar los proyectos del centro. — Gestionar el presupuesto y dotación del centro.
Contacto con los padres.	— Mantener clima ágil de comunicación con las familias. — Facilitar información sobre la vida del centro.
Relaciones con organismos institucionales.	— Establecer relaciones con entidades externas.
Trabajo con el profesorado.	— Promocionar trabajo en equipo con el profesorado. — Generar procedimientos para la formación del profesorado. — Conocer competencia del profesorado y estimular su capacitación.

Si consideramos las funciones (competencias) que la LOE establece para la dirección, pueden ser agrupadas en: **a)** función de representación; **b)** función de coordinación y ejecución; **c)** función administrativa y de gestión; **d)** función de relación, colaboración y mediación; **e)** función pedagógica, **f)** función de control y de disciplina, y **g)** otras funciones. Paralelamente a las funciones establecidas en la normativa legal, encontramos otras propuestas que devienen de investigaciones sobre la realidad de la práctica de la dirección centrada en la figura de los directores y las directoras (Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Clasificación según investigaciones

Aportaciones	Funciones
	Función técnico-pedagógica.

Rotger AMENGUAL (1982).	Función de gestión y control. Función de administración.
VILLA SÁNCHEZ y otros (1998) partiendo del trabajo de ÁLVAREZ FERNÁNDEZ (1991).	Función personal. Función interpersonal. Función de relaciones externa. Función de información y comunicación. Actividades centrales de la organización. Función de gestión de recursos. Función de innovación. Función de contingencia.
VILLA SÁNCHEZ y GAIRÍN (1996) tomando la clasificación de ÁLVAREZ FERNÁNDEZ (1988).	Función de representación. Función de información. Función de planificación. Función de coordinación. Función de control-evaluación. Función de dirección. Función de administración y gestión de recursos. Función de animación.
GIMENO SACRISTÁN (1995).	Funciones pedagógicas de asesoramiento. Funciones de coordinación. Facilitación del clima social. Funciones de control. Funciones de difusión de información. Funciones de gestión. Funciones de representación.

Por su parte, ARMAS CASTRO (1997) analiza las tareas directivas agrupándolas en dos dimensiones: la dimensión del currículum, y la dimensión de la organización escolar. Ambas dimensiones son igualmente necesarias para lograr la excelencia en el trabajo directivo. Mientras en el plano desiderativo, los directores y las directoras colocan en primer lugar la dimensión curricular, en la plano fáctico se invierte el orden, esto es, la dimensión organizativa supera a la curricular. Por otra parte, identifica roles diferentes que, por su definición, pueden ser las tareas que desempeña la dirección. Dichos roles se distribuyen en las dos dimensiones: **a)** la dimensión organizativa: control del estrés, liderazgo, gestión de recursos, gestión de las contingencias y gestión de la organización escolar; y **b)** la dimensión curricular: micropolítica y dinámica de grupos, apertura a la sociedad e innovación educativa, ambiente favorable al aprendizaje, dinamización de la reforma educativa, cultura del desarrollo, programa de dirección participativa y contextualización del currículum.

Este panorama nos lleva nuevamente al principio de este asunto: la ausencia de una relación unívoca entre las funciones y las tareas, dado que una tarea puede corresponder a más de una función (Figura 3.1). Así, por ejemplo, las medidas disciplinarias pertenecerían a la función de control y de disciplina, pero también a la pedagógica, siempre, claro está, que la actuación disciplinaria no sea la simple gestión de la moral del alumnado para hacerlo sumiso y obediente a unas normas de convivencia.

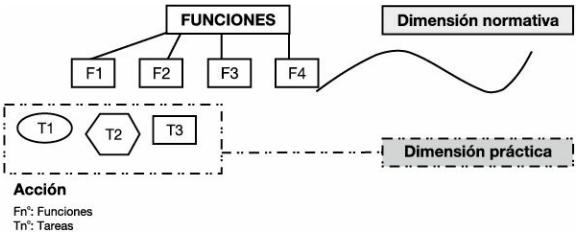

Figura 3.1. Relación entre funciones, tareas y acción directiva.

A esa ausencia hay que añadir, asimismo, la falta de correspondencia plena entre las tareas que se identifican como propias de la dirección y la acción directiva. Hablar de las tareas supone simplificar la complejidad y la emergencia de la acción directiva a sus aspectos más concretos, fragmentados, e incluso especializados. Si la descontextualización facilita el manejo de dichos componentes o tareas, identificándolas y clasificándolas siguiendo, por ejemplo, el criterio de mayor frecuencia o número de veces que se realiza, también por la descontextualización se produce una pérdida de la finalidad, del valor, del significado y de los motivos que legitiman el mantenimiento o la aparición de las tareas en la escena directiva y organizativa del centro, como de aquellos motivos que obstaculizan el surgimiento de otras tareas. Por tanto, las tareas de la dirección sólo cobran sentido desde la acción; es a través de este proceso y proyección como éstas se van constituyendo y resolviendo. Es importante hacer la diferenciación entre: la visión "objetivizada" basada en la identificación y la tipificación de las tareas según sean los criterios que se utilicen para su agrupamiento (por ejemplo, tareas de gestión), y la visión "integrada" que, aunque permite diferenciar las tareas que se realizan (a priori), se efectúa desde la acción global de la dirección. Así, si para la primera visión "transmitir información" es la "tarea", para la segunda visión es "acción" en la medida en que la transmisión de información no es simplemente hacer llegar la información sino cómo y qué información llega a las personas receptoras.

3.2.6. La silueta de la ética en la dirección escolar

> Me gustas cuando callas porque estás como ausente.
>
> Pablo NERUDA.

Nos enfrentamos a uno de los tópicos del que no puede decirse que sea de los típicos en el campo de estudio de la dirección escolar. La ética ha recibido un tratamiento desigual desde el punto de vista teórico y práctico, así como el ámbito de producción (nacional e internacional). En España, la literatura sobre esta temática es escasa, y buena parte de los trabajos son una revisión del estado de la cuestión. Por el contrario, existe una amplísima producción procedente del mundo anglosajón, algunos traducidos al castellano, como el trabajo de IMMBEGART (1996). Por otra parte, podemos contar con una amplia

referencia de estudios teóricos que abordan la ética con mayor o menor profundidad y vinculada al liderazgo, toma de decisiones y los valores y al clima organizativo; existen también otros trabajos que analizan la ética desde la noción de "moral imagination" (Maxcy y Caldas, 1991; Werhane, 1999). A diferencia de estos, los estudios prácticos siguen siendo escasos, como ya apuntaba Coronel Llamas (1996).

El escaso renombre de la dimensión ética en los estudios teóricos y prácticos parece que proviene de la resaca de la concepción tecnocrática que es la que ha dominado en el campo del currículum, la organización escolar y por supuesto, no iba a ser menos, la dirección; el lenguaje tecnológico ha sido el sustituto adecuado del discurso ético. La institucionalización de la tecnocracia ha excluido a las cuestiones éticas o las ha tratado marginalmente como un asunto técnico (Alvesson y Willmott, 1996, pág. 77).

El recelo a nombrar la ética parece que se debe a que con su simple mención se pierden la predicción, la previsibilidad, el control de los efectos de la acción y la neutralidad científico-técnica que aseguran el éxito de la misma; éxito que no es otro que alcanzar el producto educativo con eficacia y eficiencia, un producto que además es medible y cuantificable. La racionalización sustituye los procesos éticos de decisión por los de decisión racionalmente objetivados. Las cuestiones relativas a la acción correcta o adecuada del individuo se convierten, automáticamente, en cuestiones técnicas. Los fines éticos de la acción educativa son convertidos en fines tecnológicos que son los permitidos por el conocimiento científico-técnico de la realidad (Angulo Rasco, 1994).

Por otra parte, el dominio de la toma de decisiones científicas en la escuela ha provocado esa expulsión de la ética y los valores. Dicha toma de decisiones conduce a un control técnico, que es la preocupación principal de la formación para la dirección, y a una elección de los medios considerados adecuados para la consecución de los fines. Todo el proceso se convierte de este modo en un asunto técnico que no es competencia de quienes no están en la dirección. Desde el planteamiento tecnocrático, los intereses y los valores de quienes participan en los procesos de la escuela no son tenidos en cuenta, porque, por otra parte, tampoco participan activamente en la toma decisiones. En esta misma línea, las decisiones que se toman han de ser las correctas y para ello se precisa de un conocimiento especializado que sólo lo poseen (o se le atribuye a) los directores y las directoras, y no los docentes. De ahí que la toma de decisiones, en último término, se incline siempre hacia la dirección como un acto que le es propio.

Éste es el marco en el que se mueve el modelo de dirección que se pretende instaurar bajo el paragüas de la profesionalización y la formación específica. Como ya decíamos antes, ésta se halla claramente escorada hacia la dimensión técnica que es la que se utiliza para reforzar la necesidad de una dirección como ámbito profesional especializado, específico e independiente. El contenido de la

formación, recuérdese, se centra en las técnicas de gestión y administración que han de dominar quienes están en la dirección si pretenden que la ejecución de sus funciones directivas sea eficiente. Además, la adquisición de las técnicas y el conocimiento de la tecnología educativa parece que van a resolver los problemas de la dirección. Sin embargo, cuando atendemos al sentido que se le otorga a dicha dimensión, nuevamente se confirma que en el modelo profesional de la dirección los fines o los valores éticos son convertidos en fines o valores tecnocráticos, pues la dimensión ética se caracteriza por la neutralidad ideológica, como a veces se ha establecido (GÓMEZ DACAL, 1992, pág. 27). Sin embargo, pese a este discurso tecnológico de la acción directiva que bien olvida a la ética o bien la convierte en un asunto técnico, es necesario recordar que la práctica de la dirección en la vida cotidiana de los centros no funciona bajo la tecnificación de la valoraciones ético-morales si no que, por el contrario, está guiada por el compromiso ético presente en lo que hacen los equipos directivos y, más concretamente, en la decisión de hacer una cosa y no otra, y en el porqué de esa opción; un compromiso orientado hacia los valores democráticos de la institución (FOSTER, 1989, pág. 54). En la práctica de la dirección se plantea el conflicto entre el "es", el "tener que" y el "deber ser"; un conflicto que ha de ser entendido como un asunto ético. La justicia, la preocupación por los demás y por el bien común de la comunidad educativa, la tolerancia, el respeto, la confidencialidad, la confianza, el compromiso con lo que se hace, son cuestiones exigibles a la dirección como lo son para cualquier docente. En este sentido, para una dirección ética no se reclaman principios y valores específicos y diferentes, sino aquellos que responden a una responsabiidad para la justicia.

Por otra parte, la toma de decisiones que los directores y las directoras realizan día a día requiere de juicios morales sobre el cauce que han de tomar las acciones que pueden emprender en el marco micropolítico de la organización. Las decisiones que se tomen con respecto a los dilemas que se presentan cuando se abandonan la predicción y la previsibilidad de la realidad son decisiones valorativas que implican, de algún modo, un compromiso ético sobre la educación y el funcionamiento organizativo del centro. La comprensión de la acción directiva tiene que partir, a diferencia de la visión tecnológica, del análisis y del cuestionamiento del compromiso moral sobre el modo, las características y las dimensiones de las relaciones sociales entre los actores educativos implicados en el proyecto educativo.

La ética de la dirección no constituye un hecho desgajado de la organización sino que, por el contrario, forma parte constitutiva de ésta, porque continuamente se llevan a cabo acciones. La ética, entendida como acción responsable y coherente, se establece a través de códigos de actuación que se constatan, precisamente, en las prácticas y las decisiones que se toman en la escuela (DUART, 1999). Además, el marco organizativo en el que se desarrolla la acción directiva se caracteriza por una simbología micropolítica e ideológica que

provoca, en la trama relacional de los miembros de la organización, conflictos, controversias, problemas y tensiones (conteniendo un componente ético). El modo en que sean afrontadas y resueltas esas situaciones, por un lado, y quién o quiénes se encarguen de ello, por otro, permiten determinar el tipo de relación que se establece entre la dirección y el profesorado. Cuando las tomas de decisiones son democráticas no cabe la figura del director convencional, por lo que no tiene ninguna validez la distinción entre decisiones políticas que toma el director y otras decisiones que son tomadas por los otros miembros de la escuela. Desde esta visión, la estrategia sobre la que se cimenta la toma de decisiones es la reflexión crítica y la deliberación colectiva (Codd, 1989), y la decisión final ha de devenir del consenso y no del triunfo del mejor argumento con exclusión de los otros posibles que puedan barajarse en el espacio de comunicación colectiva. Alvesson y Willmott (1996) proponen la adopción de la ética comunicativa como la estrategia clave y fundamental para la acción en las organizaciones educativas con vistas a promover el cambio y la transformación. Sin embargo, la finalidad de esta ética comunicativa o dialógica no llega a constatarse en su plenitud porque el consenso se desenvuelve en un contexto en el que se entrecruzan relaciones de poder, intereses, motivaciones y visiones no sólo no coincidentes sino contrarias u oponentes (Ball, 1989).

3.2.7. Las outsiders de la dirección escolar: Las mujeres

Si los tópicos tratados hasta el momento se han caracterizado por su conflictividad, polémica y controversia, el que ahora nos ocupa se ha caracterizado por su silencio, su ausencia. Los estudios sobre organización escolar, el liderazgo, el acceso a la dirección, los motivos de presentarse o no al cargo, etc., se han realizado siempre desde una mirada masculinizada y masculinizante. Han sido los estudios específicos dedicados al análisis de la dirección desde una perspectiva de género los que han evidenciado que la realidad y los problemas pueden leerse de otro modo (Mogarde, 2010). Y ha sido esta lectura la que ha mostrado que la situación de las mujeres en relación a la dirección escolar responde a causas diversas, que van más allá de "las dificultades de las mujeres para conciliar el trabajo remunerado con el trabajo doméstico y familiar", como señala Sánchez Bello (2012, pág. 1). El porcentaje de mujeres que se dedica a la enseñanza es muy superior al de los hombres y, paradójicamente, el número de ellas que ocupan cargos directivos es muy inferior al de ellos. Esta desigualdad también se pone de manifiesto cuando se ignora y excluye la contribución de las mujeres al desarrollo y a la conceptualización de la organización educativa en los estudios teóricos y prácticos sobre ésta.

El trabajo de Sobrado Fernández en 1978, ya revelaba que la función directiva está desempeñada en un 72% por hombres y en un 28% por mujeres (Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Bernal Agudo, 1999, pág.158). Otros estudios

confirman la regla. Así, el estudio realizado años más tarde por COSCOJUELA y SUBÍAS (1993, pág. 65) apuntan que las mujeres ocupan la dirección de los centros en un 30,43% mientras que los hombres lo hacen en un 69,9%. En la investigación coordinada por GIMENO SACRISTÁN (1995, pág. 67), la muestra de directoras en centros de educación primaria es de un 26% (63,2% son mujeres docentes), en centros de bachillerato es de un 22% (50'9% son mujeres docentes) y en centros de formación profesional es de un 15'6% (38'5% son mujeres docentes) frente al 74%, 78% y 84'4% de directores que desempeñan la función directiva, respectivamente. Por otra parte, los datos del INCE (2006) confirman la misma situación: la dirección es ocupada por mujeres en el 39,1% de los centros públicos de infantil y primaria (frente al 60,9% por hombres), y para los centros privados, se invierte la relación: 47,6% son directores y 52,4% son directoras. En datos totales, 56,5% son hombres y 43,5% son mujeres. En los institutos de secundaria, la diferencia es más acusada: el 66,7% son directores frente al 33,3%, que son mujeres (datos totales). Estos datos constatan un desigual acceso a la función directiva, y es que la dirección es un espacio de poder definido culturalmente por y para los hombres.

Las razones que se han utilizado para justificar la reducida presencia de las mujeres en la dirección son que no les interesa el éxito, no tienen iniciativa, carecen de la capacidad requerida para afrontar el cargo, falta de autoestima y de confianza en sí mismas, carecen de agresividad, no son competitivas y son demasiado emotivas. Ésta es la caracterización que se ha realizado desde esquemas masculinos que han dominado tradicionalmente la interpretación de la realidad social y educativa; modelos de masculinidad y de feminidad que se han aplicado a todos los campos y ámbitos. La subordinación de las mujeres las ha apartado de la acción, asegurando y reforzando, de este modo, la territorialidad masculina de dominio, poder y reconocimiento social. En este sentido, mucho tiene que ver el proceso de socialización de mujeres y hombres, que ha llevado a asociar a las primeras al ámbito privado, y a los segundos al ámbito público.

Por otra parte, la serie de atributos y características asignadas a las mujeres responde a los valores tradicionales considerados femeninos, que se apartan de aquellos que se han identificado desde la observación de gestores y directores masculinos (COLEMAN, 2002, págs. 79 y ss.). Así, podemos citar para el hombre características como: razón, autoridad, madurez, fuerza física, dominio, espíritu emprendedor, frente a las que se le atribuye a la mujer: espontaneidad, ternura, intuición, inmadurez, superficialidad, sumisión, pasividad. Y este correlato de rasgos confirma las razones que se utilizan para justificar la ausencia de las mujeres en los cargos directivos. Si resulta pernicioso establecer cualidades y competencias para la dirección, más lo es aún cuando éstas quedan restringidas al universo de las masculinidades[17].

Sin embargo, encontramos otras razones diferentes que intentan explicar esa ausencia de las mujeres: **a)** el modelo de mando y organización responde al

modelo management masculino y no a modelos femeninos debido, precisamente, a la inexistencia de éstos como consecuencia de la sociedad patriarcal y jerárquica; **b)** las mujeres cuando acceden a un cargo de dirección se encuentran solas y con grandes resistencias por parte del personal y con escasos apoyos, si bien y curiosamente, en el estudio de SÁNCHEZ BELLO (2012, pág. 5) se indica que el motivo que tiene mayor peso en la aceptación de cargo por parte de las mujeres es que se lo pidan sus compañeros y compañeras (83,2%); **c)** la falta o la escasez de modelos femeninos de referencia, o cuando los hay, como es en el caso del magisterio, se crea para confirmar la feminidad de las mujeres, y **d)** el mantenimiento del esquema tradicional de la familia (GARCÍA GÓMEZ, 1999, págs. 24 y ss.). A esta serie de razones también hay que añadir la cuestión vinculada a la responsabilidad que supone el cargo. Este hecho, precisamente, también se manifiesta para el caso de los profesores que no quieren asumir la dirección.

Por otra parte, el Informe TALIS señala que en buena parte de los países europeos (Bélgica [Fl.], Estonia, Hungría, Malasia, Noruega, Polonia, España y Turquía) el estilo de dirección de las mujeres tiende a ser más educativo que el de los directores (2009, pág. 215). Esta estimación sugiere pensar que las tareas que priorizan las directoras no son tanto de carácter burocrático sino pedagógicas.

En definitiva, el techo de cristal sigue imponiendo las reglas de juego; la igualdad está aún por lograr en el ámbito de la gestión y la dirección escolar, porque, como señalan DRAKE y OWEN (1998, pág. 14), hay que solucionar el problema de la democracia y la justicia en las instituciones escolares. Es necesario empezar a desmontar los estereotipos y las concepciones culturales asentadas en las estructuras sociales y mentales. "El modelo de liderazgo mejor para los centros educativos debe ser definido sin adjudicarle estereotipos sexuales basados en valores tradicionales y sin exigirles a hombres y mujeres ajustarse al mismo con diferentes varas de medir" (RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, 2011, pág. 98). Se hace preciso evidenciar la práctica de la dirección desde la acción que emprenden las mujeres en las organizaciones escolares. Hay que cambiar la cultura asentada en éstas, y la teoría crítica contribuye a este cambio. Se trata de reconstruir no desde la exclusión sino desde la igualdad de hombres y mujeres, y con ello empezar a acabar con los mitos de la dirección escolar y con los tópicos típicos con los que se mantiene el status quo de la realidad social, política e ideológica de la acción directiva.

1 En este mismo período también fueron numerosas las tesis doctorales que se realizaron sobre la dirección escolar (VÁZQUEZ RECIO, 2002).

2 Véanse, por ejemplo, los trabajos de CORONEL LLAMAS (1996), y MURILLO TORRECILLA, BARRIO HERNÁNDEZ y PÉREZ-ALBO (1999).

3 En este espacio analizaremos aquellos tópicos que no tienen un tratamiento específico en este trabajo. No serán abordados ni el liderazgo, ni las habilidades y las conductas.

4 Estos cinco países sólo establecen como condición para el nombramiento al cargo de director tener un título de enseñanza (EURYDICE, 2012, pág. 189).

5 La LOCE señala en su preámbulo que el procedimiento de selección está presidido por el principio de participación de la comunidad escolar.

6 El fenómeno de la ausencia de docentes para el cargo de la dirección no tiene el mismo calibre para los maestros que para las maestras. El porcentaje de mujeres que se presentan como candidatas para acceder a la dirección siempre ha sido inferior en relación al de los hombres.

7 FEDADi es la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Públicos, Miembro de ESHA (European School Heads Association), constituida en el año 2005, y formada por: Asociación de cargos y excargos directivos de Catalunya —AXíA—; Asociación de Directores de Instituto de Euskadi —BIHE—; Asociación de Directores de Instituto del País Valenciano —ADIES-P.V.—;Asociación de Directores de Instituto de la Región de Murcia —ADES—; Asociación de Directores de Instituto de la Comunidad de Madrid —ADIMAD—; Asociación de Directores de Instituto de Navarra —ADI—; Asociación de Directores de Instituto de Andalucía —ADIÁN—; Asociación de Directores de Enseñanza Secundaria de Mallorca —ADESMA—; Asociación de Directores de Enseñanza Secundaria de Menorca —ADESME—; Asociación de Directivos de Instituto de Galicia —ADIGGA—; Asociación de Directores de Aragón —ADIARAGÓN; Asociación de Directivos del Principado de Asturias —ADESPAS—; Asociación de directores de Castilla y León. ADICALE.; Asociación de directores de Extremadura. ADICEX; Asociación de directores de Canarias. ADESCAN.; Asociación de directores de Cantabria ADIESCAN.

8 "El director es considerado un ejecutivo (...) [y] para ello ha de ser entrenado [formado] profesionalmente como 'ejecutivo escolar' experto" (BAZ LOIS, BARDISA RUIZ y GARCÍA ABÓS, 1994, pág. 48).

9 Esta serie de razones que justifican la dirección profesional se corresponde con el perfil de los profesionales del orden social burocratizado (WEBER, 1985).

10 "Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la adecuación de los equipos directivos de dichos centros".

11 Están exentos de la realización del programa de formación inicial aquellos candidatos que puedan acreditar, al menos, dos años de experiencia en la dirección.

12 Los datos tienen como referencia los cuestionarios de 2000 y 2003 a directores y directoras de centros de educación primaria y centros de enseñanza secundaria, respectivamente.

13 En el XXIV Congreso celebrado en Almería en el mes de noviembre de 2011 y organizado por FEDADi, la propuesta de formación comprende los siguientes contenidos: **a)** Marco normativo y procedimiento administrativo; **b)** Organización escolar y gestión de los recursos; **c)** Habilidades para el ejercicio de la dirección, y **d)** Evaluación y calidad (2011, pág.13).

14 No choca con la filosofía del proyecto de la LOMCE, para la que "la dirección se convierte en una función unipersonal y no colegiada (…). Este modelo jerárquico y piramidal de decisión no potenciará una dinámica participativa dentro del centro" (FORO DE SEVILLA, 2013, pág. 61).

15 Los datos que se presentan en el informe del 2006 hacen referencia al cuestionario "Directoras y Directores del estudio: Evaluación de la Educación Primaria". INECSE, 2003. Tómese en cuenta esta aclaración para posteriores referencias al mencionado informe.

16 DRUCKER (2000) incluye la gestión de sí mismo como una de las condiciones del management del siglo XXI. No está centrado específicamente en el saber organizarse sino en las siguientes cuestiones: "¿cuáles son mis mejores cualidades?, ¿cómo rindo mejor?, ¿a qué lugar pertenezco?, ¿cuál es mi aportación, la responsabilidad de las relaciones?" (2000, pág. 233).

17 En este sentido, el habitus y la fuerza de la costumbre social (DÍEZ GUTIÉRREZ, TERRÓN BAÑUELOS y ANGUITA MARTÍNEZ, 2006) son tremendamente perjudiciales para las mujeres que quieren ser directoras o ya lo son.

CAPÍTULO IV

Competencias para la dirección versus dirección éticamente comprometida (o éticamente competente)

> Curioso que la gente crea que tender una cama es exactamente lo mismo que tender una cama, que dar la mano es siempre lo mismo que dar la mano, que abrir una lata de sardinas es abrir al infinito la misma lata de sardinas. "Pero si todo es excepcional", piensa Pierre alisando torpemente el gastado cobertor azul.
>
> Julio CORTÁZAR, Las armas secretas (1984, pág. 207).

El término competencia se ha introducido en nuestro lenguaje educativo y en nuestras prácticas con suma facilidad. Ya todo pasa por el tamiz de las competencias y, lógicamente, la dirección escolar no iba a ser menos. De hecho, uno de los asuntos que mayor atención está recibiendo en los últimos años —en la literatura y en los cursos de formación para directores y directoras escolares[1] —, es, precisamente, cómo desarrollar y gestionar competencias directivas. Este interés responde a la creencia de que la práctica y el dominio de éstas conllevan al logro del éxito, de la eficacia y, también podríamos añadir, de la excelencia (no entendida ésta explícitamente desde la equidad). La adquisición de determinadas competencias permite a la dirección desempeñar con la mejor y la mayor eficacia la labor que le compete en aras de la calidad.

Pese a que parece resultar fácil su uso, el término competencia es un concepto complejo, y encierra en sí mismo una amplia y variada gama de significados (GIMENO SACRISTÁN, 2008). Sin embargo, esta amplitud se reduce especialmente cuando nos situamos en el ámbito de la educación y, más específicamente, en la dirección escolar. Los modelos de gestión y de organización empresarial, en sus diferentes formatos, y las teorías de recursos humanos, han estado siempre presentes en la organización, la gestión y la dirección escolares. La complejidad de los procesos inherentes a estas dimensiones se simplifica como efecto directo de la tecnocracia. El discurso de las competencias es un discurso técnico, basado en determinar qué competencias son las adecuadas para conseguir buenos resultados en el alumnado[2].

En la legislación española comprobamos que se han empleado —y se sigue haciendo— dos términos diferentes, según se trate del equipo directivo y de la dirección[3], a saber: "función" y "competencia"; al respecto hay que añadir que ambas no están recogidas en todas las regulaciones normativas[4]. Así, mientras

que para el primero se definen funciones, para la segunda se establecen competencias. Sin embargo, si atendemos a unas y a otras, podemos apreciar que: **a)** muchas de las acciones encomendadas (definidas en infinitivo) son coincidentes para ambos casos (establecer, impulsar, favorecer); **b)** si "ostentar" y "visar" son competencias, "velar" y "cumplimentar" (funciones) ¿no lo serían también? Igualmente válido resultaría el planteamiento contrario, es decir, lo que se define como función entenderlo como competencia y, **c)** "¿nombrar" (competencia) no sería función? En la Tabla 4.1 se recogen los verbos utilizados para determinar las funciones y las competencias:

Tabla 4.1. Funciones y Competencias

Funciones (Equipo Directivo)	Competencias (Director/a)	
Velar Establecer Adoptar Elaborar Impulsar Favorecer Colaborar Cumplimentar	Ostentar Dirigir Coordinar Ejercer Garantizar Favorecer Impulsar Convocar	Presidir Proponer Establecer Visar Decidir Nombrar Cesar

Teniendo en cuenta lo establecido y según venimos señalando, ¿dónde está el límite que diferencia la función de la competencia? Puestos a hablar de ésta, ¿el equipo directivo no debería tener ciertas competencias para desempeñar las funciones que le competen?, ¿no deberían ser igualmente señaladas en todas las regulaciones normativas? Parece así que la función queda relegada a un estatus inferior o, en todo caso, a un nivel menos relevante que el reconocido y atribuido a la dirección. Esto tiene cierta consistencia si tenemos presente que a ésta siempre se le ha otorgado el papel clave y la máxima importancia en las escuelas; la preocupación siempre ha girado en torno a la persona que asume el cargo pero no sobre los equipos directivos. La LOE ha reforzado la dirección en los centros educativos, atribuyéndoles mayores competencias a los directores y a las directoras. Este hecho parece una contradicción si atendemos, como se verá después, al liderazgo distribuido, que es por el que se apuesta ahora. Este liderazgo asume la idea de grupo como agente de acción; es el equipo directivo el que lidera e impulsa las dinámicas internas de funcionamiento y de gestión en los centros escolares. Con todo ello, el panorama es más difuso de lo que parece ser. La definición se vuelve indefinición desde el momento en que los planteamientos se contradicen, apostando por cuestiones que yerran en el deseo de construir una dirección sólida y efectiva.

A esa indefinición entre función y competencia, se le añade el hecho de que las competencias que se le atribuyen a la dirección varían en formulación y contenido, según sea el contexto que las define. De este modo, las llamadas competencias que vienen establecidas en la LOE para la dirección no se corresponden con las que se reconocen desde estudios teóricos e

investigaciones. En la Tabla 4.2 se muestran algunos ejemplos que sirven para ilustrar este hecho:

Tabla 4.2. Competencias de la dirección, según LOE (2006) y estudios sobre el tema

Competencias del Director (LOE, 2006)	Competencias (Director/a)
— Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del centro y a su Claustro de profesores. — Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas. — Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.	* Liderazgo. * Espíritu emprendedor. * Planificación. * Pensamiento Analítico. * Motivación. * Empatía. * Negociación. * Resistencia al estrés. * etc.

4.1. El poder seductor de las competencias (directivas)

En este panorama difuso lo único que se dibuja con claridad es el discurso de las competencias, y el papel importante que juegan en el arte de la dirección. No cabe duda de que la defensa a favor de las competencias directivas se ha sostenido con maestría en el ars bene dicendi, puesto que el discurso construido ha persuadido y convencido al público destinatario. Las competencias son la clave del éxito, y esto se ha argumentado a partir de los trabajos realizados en el ámbito de gestión empresarial.

Este reclamo sobre las competencias directivas en buena medida se justifica por el aumento de funciones y tareas para la dirección así como de responsabilidades que se le atribuyen a la misma, en un marco caracterizado por escenarios emergentes, internacionalización, mercado competitivo, desarrollo tecnológico, aumento de la incertidumbre... Dicho aumento, a su vez, justifica la necesidad de una persona especializada y cualificada para el desempeño de las mismas, y es aquí donde las competencias tienen su razón de ser. Si la función directiva requiere una serie de competencias y capacidades específicas, ser docente no basta por sí solo para acceder al cargo, pues no garantiza su capacitación para afrontar dicha función con la máxima eficacia. De ahí, y como decíamos antes, la formación presta especial atención a la adquisición de competencias y capacidades específicas que demuestren la capacitación de los candidatos y las candidatas, teniendo en cuenta un perfil previo definido en función de las competencias, las tareas y las responsabilidades propias de la función directiva. Indirectamente estamos haciendo alusión a un modelo profesional basado en competencias. Con ello, se evitaría la incompetencia que parece que está alcanzando la figura de la dirección como consecuencia, precisamente, de la falta de formación (DELGADO AGUDO, 1991, pág. 142), o

concretamente, de unas competencias directivas específicas para el desempeño de tal cargo.

Ahora se habla de competencias directivas, pero hasta no hace mucho tiempo el asunto del debate eran las cualidades que toda persona debía tener si quería ser director o directora; hecho que no resulta incongruente con la actual proclama, en la medida en que dichas cualidades entran a formar parte de la tipología de competencias directivas que se definen. En este sentido, podemos encontrar una relación de cualidades que han de poseer los directores y las directoras si realmente desean ser eficaces y conseguir que sus escuelas sean consideradas, asimismo, como escuelas eficaces y de calidad. Dichas cualidades dibujan un perfil para la dirección que podríamos calificar de "todopoderoso", "omnipotente", o de un "héroe/heroína". Así, la paciencia, la fortaleza, el orden, la serenidad, la seguridad y la estabilidad emocional (Mañú, 1999) deben ser cualidades que toda persona que asuma la dirección debe poseer[5]. En los últimos tiempos, el reconocimiento de la necesidad de tener determinadas cualidades se ha reconducido hacia el término de las competencias[6]; concepto que se inició en el ámbito de la gestión empresarial, pero ya extendido al ámbito de la educación. Este movimiento se lo debemos, en parte, a David McClelland, quien llevó a cabo un estudio en los años setenta con el que pretendía dar un giro a las bases y a los principios de la eficacia, introduciendo una nueva variable llamada competencia. La búsqueda de la excelencia era su meta.

No son pocas las referencias que encontramos que relacionan función directiva con competencias en esa búsqueda de la excelencia —término tampoco nuevo—; todo ello enfocado, lógicamente, hacia un desarrollo profesional basado en competencias. Como sigue siendo tradición, los estudios realizados sobre las organizaciones educativas y la dirección escolar han tomando como marco de referencia los desarrollados en ámbito empresarial y de los recursos humanos (Boyatzi, 2002; Gorrochotegui Martell, 2007; Lindgren, Stenmark y Ljungberg, 2003; Rábano López, 2010).

Encontramos diferentes propuestas de clasificación de competencias directivas, aunque, en términos generales, poco difieren entre sí. De este modo, Poblete Ruiz y García-Olalla (2002, 2003), García-Olalla y Poblete Ruiz (2003) definen catorce competencias para las categorías instrumental, sistémica e interpersonal: **a**) Instrumental: planificación, toma de decisiones, pensamiento analítico, comunicación y orientación personal; **b**) Sistémica: innovación, espíritu emprendedor, liderazgo, coaching, y orientación al logro, y, **c**) Interpersonal: resistencia al estrés, relaciones interpersonales, trabajo en equipo y negociación. Por su parte, Campo (2004, pág. 29), establece veintitrés competencias directivas, también distribuidas en cuatro categorías: **a)** Cualidades personales: flexibilidad, constancia, autonomía, fiabilidad, integridad y equilibrio; **b)** Destrezas interpersonales: empatía, preocupación por los otros, asertividad, escucha activa, claridad y concisión en la expresión, y trabajo en equipo; **c)** Capacidad de

dirección y liderazgo: delegar, motivación, control de calidad, desarrollo del personal, apertura al exterior, liderazgo, y **d)** Destrezas técnicas de gestión: planificación de proyectos, negociación, organización de recursos, comprensión del contexto y evaluación. Asimismo, TEIXIDÓ SABALLS (2007a, págs. 25-26) fija diecisiete competencias: adaptación al cambio, autogestión, autonomía, compromiso ético, comunicación, control emocional, desarrollo personal, desarrollo profesional de colaboradores, energía, fortaleza interior, liderazgo, orientación al aprendizaje de los alumnos, participación, relaciones interpersonales, resolución de problemas y trabajo en equipo.

Por otra parte, la eficacia en el trabajo directivo no requiere desarrollar sólo determinadas competencias, sino que, para que tengan el efecto esperado, tienen que darse ciertos comportamientos. La ejecución de éstos será la que, en última instancia, asegure el éxito. El desarrollo de las competencias y la realización de los comportamientos correspondientes a cada una de ellas significan que las personas que están en la dirección son infalibles. Como ejemplo de lo que venimos comentando presentamos la propuesta de POBLETE RUIZ y GARCÍA OLALLA (2003, s/p), de la que sólo ofrecemos algunos casos (Tabla 4.3).

Con todo ello parece que las competencias y el desarrollo profesional basado en éstas se presentan como la solución a los males que padecen las organizaciones: es posible ser eficaces en el marco económico y social (cambiante y competitivo) del mundo actual si las empresas cuentan con agentes directivos que hayan desarrollado las competencias necesarias; de la misma manera, es posible conseguir escuelas eficaces (y competitivas) si la dirección desarrolla aquellas competencias que definen el perfil ajustado para tal propósito y ejecutan los comportamientos debidos.

Sin embargo, la cuestión que se debate no es que los directores y las directoras no sean profesionales —que va más allá de la tan buscada profesionalización—, puesto que lo son o deberían serlo, en la medida en que tienen un compromiso moral y social con la educación, sino sobre las cotas máximas de control y de perfección que tienen que alcanzar si quieren lograr la excelencia en sus escuelas. El culto a las competencias es el culto a la perfección, y ¿esto es posible?, ¿quién puede conseguir permanecer en ese estado de perfección directiva en el contexto micropolítico de la escuela y/o en el macropolítico? Los equipos directivos deberán ser profesionales de la educación que estén comprometidos con los principios fundamentales de la sociedad civil (justicia social, solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, libertad) y ser capaces de llevarlos a la práctica a través de la acción directiva. "Ser profesional de la educación significa facilitar y potenciar el acceso de los ciudadanos a la cultura cívica, tomando como referencia una interpretación educativa" (ANGULO RASCO, 1993, pág. 37). Con el modelo de dirección basado en las competencias —modelo tendente a la profesionalización—, no se defiende una dirección

profesional de la educación sino de la gestión[7]. Desde la idea de los profesionales de la educación, la formación sería una formación "en todo aquello que constituye o debe constituir el perfil de cualquier ciudadano, tomando como sujetos a padres, profesores, alumnos... quienes en definitiva eligen su dirección y son susceptibles de ejercerla" (BELTRÁN LLAVADOR, 1994, pág. 73).

Tabla 4.3. Competencias directivas y Comportamientos (POBLETE RUIZ y GARCÍA OLALLA, 2003, s/p)

Competencia	Comportamientos
Planificación	— Priorizar las tareas. — Trabajar de forma organizada. — Organizar el tiempo eficazmente. — Diseñar planes detallados. — Planificar los plazos detalladamente.
Toma de decisiones	— Preparados para tomar decisiones difíciles. — Rapidez a la hora de actuar. — Afrontar los problemas con rapidez. — No titubear tras la decisión. — Buena toma de decisiones bajo presión.
Comunicación	— Dominar el lenguaje. — Ser muy asertivo y enérgico. — Eficacia vendiendo ideas. — Expresarse con claridad y concisión. — Hacer presentaciones con gran eficacia.
Resistencia al estrés	— Estar relajado. — Afrontar situaciones difíciles con calma. — Manejar la crítica con eficacia. — Confrontar los contratiempos. — Tener un gran autocontrol.
Relaciones interpersonales	— Ser extravertido. — Ser entusiasta. — Conocer rápidamente a las personas. — Relacionarse bien con los demás. — Tener una amplia gama de contactos.
Espíritu emprendedor	— Establecer metas altas en la organización. — Mantenerse al corriente de lo que hace la competencia[8]. — Utilizar adecuadamente los recursos. — Vigilar los costes. — Estar al día.
Liderazgo	— Tener confianza en sí mismo. — Inspirar confianza. — Tener cierto carisma. — Gusto por estar al frente. — Ser dinámico.

Las funciones, las tareas y las competencias exigidas cubren una parte reducida de lo que es la complejidad de la acción directiva en el día a día de las escuelas. Focalizar toda la atención en estos aspectos provoca el desenfoque de la finalidad fundamental y básica de toda acción, educativa y directiva, y del contexto marco en el que se lleva a cabo la dirección. Además, y como señala GIMENO SACRISTÁN (1995, pág. 276), "por encima de funciones especializadas desarrolladas ocasionalmente existen unas normas culturales que producen unos determinados significados. Quiere ello decir que es necesario contemplar esa cultura como significados compartidos y que, en todo caso, si la formación de directores tiene unos destinatarios concretos, en un sentido amplio deben ser todos los profesores a los que es preciso sensibilizar sobre las dimensiones

colectivas de su práctica docente y las exigencias que 'el todo' reclama de 'las partes'". A esta extensión a todo el profesorado, sin hacer distinción alguna de estamento, habría que añadir hasta qué punto las competencias directivas y los comportamientos definidos no serían también algo a adquirir por los docentes, porque éstos tienen que tomar decisiones, tienen que planificar, tienen que construir relaciones interpersonales, practican la comunicación con los agentes educativos, tienen que ser resistentes al estrés, y también tienen que ejercer un liderazgo (más cuando se pretende un liderazgo compartido y distribuido). El sentido de la dirección se desmorona desde el momento que se prioriza la especificidad del cargo y se le desprovee de los componentes micropolíticos, culturales y éticos que configuran las organizaciones educativas.

4.1.1. Los efectos de la seducción: no todo es tan bello

La política de las competencias directivas tiene efectos colaterales que van más allá de su grandeza y sus posibilidades. Dichos efectos serían los siguientes:

a) Más que aumentar candidatos y candidatas para la dirección, podría reducirlos. Este ha sido siempre uno de los problemas de la dirección que aún no ha sido resuelto. Como se ha apuntado antes, quienes vayan a ejercer el cargo deben adquirir unas competencias y tener unos comportamientos para asegurar la eficacia en la gestión y en la dirección. Si nos detenemos en todos los comportamientos que se establecen (algunos mencionados), comprobamos que el grado de exigencia es altísimo. Resulta abrumador el panorama que se dibuja: planificar los plazos detalladamente, rapidez a la hora de actuar, estar relajado, afrontar situaciones difíciles con calma, tener un gran autocontrol, conocer rápidamente a las personas, tener una amplia gama de contactos, hacer que las personas trabajen bien juntas, adaptarse con facilidad a situaciones nuevas, afrontar el cambio con mentalidad abierta, confrontar los hechos con realismo, ser dinámico, querer triunfar, tener motivación y ambición para llegar a lo más alto... (Poblete Ruiz y García-Olalla, 2003). El conocimiento de estos comportamientos por el profesorado aspirante a la dirección puede incidir en sentido contrario al esperado debido al nivel de exigencia que supone. De este modo, la posible imagen de las competencias como la vía para aumentar el rendimiento y la mejora se desvanece.

b) Las competencias contribuyen a la especialización: a cada cual lo suyo. La apuesta por las competencias significó la superación del procedimiento científico del taylorismo, basado en el proceso de observación de los movimientos elementales que los trabajadores y las trabajadoras —particularmente hábiles y competentes en su trabajo— realizaban en la ejecución de la tarea. La competencia, en este marco, se define como saber realizar una tarea específica y aplicar instrucciones. McClelland hace una apuesta por otra manera de entender la competencia pero sin llegar a apartarse del alma mater del Scientific

Management. "McClelland proponía que, los rasgos que diferencian a los trabajadores más sobresalientes de aquellos otros que simplemente hacen bien las cosas, había que buscarlos en competencias tales como la empatía, la autodisciplina y la iniciativa, por ejemplo. De este modo, para determinar las competencias que caracterizan a un trabajador 'estrella' en cualquier ámbito laboral, McClelland proponía su observación minuciosa para poder llegar a determinar las competencias que mostraban" (Goleman, 1998, pág. 23). Identificadas las competencias, generalícese.

Si se definen unas competencias específicas para la dirección, y no para otra función como la docente, entonces se produce la especialización; a esa especificidad de competencias hay que añadir habilidades técnicas y conocimientos específicos en materia de dirección. Cuanto más se destaque esa necesidad de especificidad, más se apartará al resto de la comunidad de su implicación en los asuntos de la vida pedagógica y organizativa del centro.

c) El modelo de dirección basado en las competencias puede llevar a la mecanización humana y al aprendizaje descontextualizado. El planteamiento que se sigue recuerda al modelo proceso-producto de la enseñanza. Se simplifican los procesos y los componentes, el análisis se reduce a comportamientos observables y se corre el riesgo de descontextualizar las conductas. Se adopta un esquema correlacional: si se identifican perfiles de dirección que se correlacionan con resultados de calidad (medidos en término de resultados del alumnado), entonces el problema de la eficacia y la excelencia en la organización estaría en vías de solución. El perfil de competencias para la dirección sería el perfil deseable. "Se trata de establecer un retrato robot del buen directivo, que posibilite determinar los factores fundamentales del trabajo bien hecho y, por tanto, permita identificar los comportamientos adecuados y las competencias que los incluyen" (Teixidó Saballs, 2007b, pág. 13).

d) Tanta competencia puede provocar incompetencia. La atención que se le está prestando a las competencias, al desarrollo y alcance de las mismas, a establecer un retrato robot del director/a ideal que poseerá determinadas competencias y tendrá determinados comportamientos —éstos ajustados a aquéllas—, puede estar provocando que quienes accedan o estén en la dirección se vuelvan incompetentes. ¿Por qué decimos esto? En el empeño de que desarrollen competencias directivas y tengan los comportamientos esperados conforme a las mismas, es posible que se esté olvidando el fin último de toda organización educativa, a saber, educar para el desempeño sensible, inteligente y justo de las acciones en la vida. Para atender a tal propósito es necesario responder conforme a las circunstancias del momento, y lograr que la respuesta sea la ajustada (sabiendo que nunca será lo suficientemente adecuada); y para ello, no hay reglas fijas ni patrones estándares ni un marco normativo-simbólico universal.

e) Las competencias son como el árbol de loto. De alguna manera ya se ha

mencionado antes. La preocupación por las competencias puede hacer olvidar otras cuestiones que son clave para el buen funcionamiento de las escuelas y para lograr una escuela de calidad. La dirección implica una dimensión claramente educativa (CODD, 1989) que requiere de algo más que del dominio de competencias, de técnicas y de conocimiento específico. La ética de la responsabilidad, el compromiso colectivo en pro de la justicia social y el bienestar moral, intelectual y afectivo, y las cuestiones curriculares no pueden quedar ocultos por la gestión y la administración.

f) Las competencias no hacen milagros. El modelo de las competencias para la dirección se presenta como la solución a los problemas que tienen que ver con la carencia de calidad y con los bajos resultados. Sin embargo, preparar a la dirección en el dominio de determinadas competencias y determinados comportamientos, además de conocimientos específicos para el desempeño del cargo, no significa que con ello los problemas de la dirección vayan a desaparecer. "La función directiva de calidad ha de asentarse sobre unas capacidades abiertas que sirvan para enjuiciar situaciones, tratar conflictos y adecuar estrategias democráticamente diseñadas y conducidas hacia proyectos de prácticas. El modelo de formación basado en unas pretendidas destrezas identificadas como competencias eficientes para el desarrollo de funciones muy bien delimitadas es una ilusión (...). No existe norma técnica porque sólo existen casos únicos a los que poder aplicarlas; no existe modelo de tratar a una colectividad o gestionar una organización porque cada una de ellas es singular" (GIMENO SACRISTÁN, 1995, págs. 278-279).

4.2. Ser competente es algo más que desarrollar competencias

Después de plantear los posibles efectos que pueden producirse, hay una cuestión que no debe pasarse por alto, y ella tiene que ver con el lenguaje. Se habla de competencias cuando se hace referencia al modelo de dirección, formación para el cargo…; sin embargo, hay otras expresiones que escasamente aparecen cuando se aborda el asunto. Se trata de "ser competente" y "acción competente". El universo conceptual de estas dos van más allá del sentido de competencias, porque no podemos olvidar que éstas surgen en un contexto concreto vinculado con el mercado, la productividad, la competitividad, la movilidad y flexibilidad laboral, y la globalización.

En primer lugar, y con carácter general, las competencias no existen por sí mismas, e incluso lo que se determina como competencias para la dirección no son competencias. Se les quiere dar una entidad que no tienen. Podemos llegar a hablar de competencias cuando se las vincule a la acción y al sujeto que realiza ésta; es más, el punto de mira debe situarse en la acción y en el sujeto para llegar después a determinar, si es el caso, las competencias que éste pueda tener,

que no tienen que ser, dicho sea de paso, las que son atribuidas a la dirección (competencias directivas). Desde el momento en que relacionamos las competencias a la acción, éstas pierden especificidad, e incluso existencia. Es más, si las competencias se consideran que son variables, cambiantes, dinámicas y están asociadas a contextos determinados, entonces cómo es que se definen unas competencias directivas a priori, que, además, tienen un carácter —se entiende— transferible y válido para cualquier director o directora. De este modo, las competencias dejan de ser dependientes de los contextos, puesto que éstos son diferentes y están sujetos a cambios. Esta contradicción debilita el potencial otorgado a las competencias.

En segundo lugar, el concepto de acción aporta un valor diferente a la dirección, y consecuentemente a las competencias directivas. El término al uso para referirse a la dirección escolar es el de función, y es así porque ayuda a diferenciarla de la función docente y a justificar la especialización y la profesionalización del cargo. Sin embargo, si pasamos del plano normativo-prescriptivo, que es el que caracteriza a la función (y a las competencias reglamentadas), al plano de la realidad educativa, se comprueba que la dirección toma otra proyección y complejidad. Precisamente, este rasgo es el que explica, en primer término, los problemas de la dirección, y no tanto las funciones o las competencias que se establecen para ésta; en segundo término, las funciones y las competencias propiamente dichas.

La dirección se va definiendo en el día a día a través de ese proceso de concreción y desarrollo de las funciones establecidas para ella. Dicho proceso no es otro que la acción. La función queda reducida a la referencia normativa, que es de obligado cumplimiento; la acción, por su parte, es la expresión real de la dirección escolar que implica una interpretación de aquélla, y se halla impregnada de los acontecimientos, los hechos, las relaciones, los conflictos, las emociones que se producen en la vida cotidiana de las escuelas. La acción supone la realización de un proyecto —tarea, misión— conforme a unos objetivos o propósitos que se desean alcanzar. En ese proceso, el sujeto tiene que valorar las circunstancias que pueden determinar el decurso de la acción, y también calibrar el alcance de ésta, esto es, las consecuencias que de ella puedan derivarse, porque precisamente la acción es una acción ética. La toma de decisiones no es una competencia sino un compromiso ético con el colectivo que participa del contexto social en el que se desarrolla la acción, y exige un pensamiento analítico y reflexivo (que tampoco es una competencia). La acción directiva es competente, si queremos utilizar este término, no porque el director o la directora está pertrechado de competencias que le ayudan a saldar con éxito la situación a resolver, sino porque ha sido coherente en la elección de aquellas respuestas que mejor se ajustan a la realidad concreta y singular. Será, por tanto, competente desde su posición como profesional de la educación.

Por otra parte, desde esta conceptualización, las competencias directivas como

las funciones quedan ensombrecidas por otros componentes que son los que verdaderamente inciden en el quehacer cotidiano de la escuela a través de la acción. Siguiendo a GIMENO SACRISTÁN (1998), tres son los componentes que intervienen y confluyen en ésta: el componente cognitivo (conciencia, conocimiento personal), el componente práctico (experiencia del saber hacer personal) y el componente dinámico (motivos, intenciones, deseos). "La creencia, la teoría, puede tener una capacidad de desencadenar la acción mucho más débil que este otro elemento dinámico. Como mínimo, los componentes del binomio teoría-práctica y las relaciones que puedan o quieran establecerse entre ellos, tendrán que pensarse en una relación triangular en la que el tercer vértice lo constituye ese elemento no agotado en los componentes cognitivos de la conciencia de los sujetos ni en la conducta observable del obrar" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, pág. 56).

4.3. Una dirección éticamente comprometida (o éticamente competente)

Desde el momento que adoptamos el planteamiento de la acción para la dirección escolar, las competencias dejan de ser el epicentro del asunto, más cuando pueden tener efectos diversos como antes hemos anunciado. La ética, entonces, pasa a ocupar un lugar destacado en la compresión de la dirección; toda acción tiene un valor ético. Lógicamente, es mucho más fácil y menos comprometido abordar la dirección desde aspectos técnicos y desde parámetros competenciales, que desde cuestiones que tienen que ver directamente con la ética (intereses, conflictos, toma de decisiones, poder…).

La ética está presente en la organización de las escuelas porque continuamente se llevan a cabo acciones. El carácter ético de las acciones se constata, precisamente, en las prácticas y en la toma de decisiones que han de afrontarse de forma permanente en la vida organizativa de las escuelas. Como señala DUART (1999), la ética implica responsabilidad, compromiso y coherencia. La deliberación, la elección de alternativas y la toma de decisiones que desde la dirección de un centro se tienen que afrontar en el día a día de la escuela no se resuelven únicamente por procedimientos técnicos ni dependen exclusivamente de éstos para su resolución; tampoco por el dominio de competencias específicas. Además, no se puede olvidar que dichas decisiones se toman siempre en espacios sociales históricamente construidos que, como tales, se encuentran vertebrados por discusiones ideológicas, políticas y éticas.

La preferencia por otros componentes se debe, en buena medida, a la complejidad que encierra la ética. Este rasgo que la caracteriza deviene de la confluencia del componente cognitivo y el componente dinámico que antes mencionábamos. La ética se tiene que construir sobre el conocimiento —la razón

— y la voluntad (Camps, 2011). Hemos señalado que toda acción tiene un carácter ético que se evidencia cuando la persona tiene que decidir y elegir para dar respuesta adecuada a la situación que precisa de ella, bajo unas circunstancias concretas y efímeras. La ética de la acción —válida para la acción directiva— es contextualizada y situada. Somos conscientes de nuestra eticidad. No obstante, esto no significa que nuestra ética esté construida a partir de experiencias anteriores; si ya existiera en un estado definitivo, dejaría de ser ética. Es cierto que éstas suponen un aprendizaje y un habitus que nos ayuda a solventar cada situación, sin embargo todo queda por hacer. Como decía Heráclito, "no nos bañamos dos veces en el mismo río", porque todo cambia. Nunca hay dos situaciones iguales, nunca el sujeto ético —director/a— es el mismo ni las personas que esperan su respuesta son las mismas, y si lo fueran, también serían diferentes (porque cambian, como lo hace el sujeto ético). Siguiendo a Mèlich (2010, pág. 54), "la ética se configura como una respuesta (…) a una interpelación imposible de prever y de planificar, a una demanda que irrumpe de forma radical, que llega sin avisar y que rompe todos nuestros planes y todas nuestras expectativas, todas nuestras normas y todos nuestros códigos". De este modo, la ética asume la incertidumbre y lo imprevisible (porque toda acción humana tiene estos rasgos). No podemos saber a priori cuál es la respuesta adecuada antes de afrontar la situación singular y única, y de la interpelación con el otro. En tal caso, ¿es posible hablar de competencias directivas específicas predefinidas? "No hay ni podrá haber nunca 'competencias éticas'" (ibid), porque, además, la ética nunca podría ser catalogada como competencia. Queda fuera de toda clasificación. La ética "no tiene más fundamento que ella misma, es decir, su exigencia, su sentido del deber. Es una emergencia, depende de las condiciones sociales e históricas que la han hecho emerger. Pero la decisión ética se sitúa en el individuo; él tiene que elegir sus valores y sus finalidades" (Morin, 2006, pág. 32).

Partiendo de la idea de que no hay competencias éticas, podemos observar que en las diferentes clasificaciones de competencias directivas, la ética es considerada una de ellas (por tanto, quienes así lo establecen sí reconocen competencias éticas). Darle un status propio y diferente de otras competencias, supone que la ética tiene un campo de intervención concreto y limitado. Pero, cabe preguntarse, ¿la ética no estaría también en las competencias de toma de decisiones, relaciones interpersonales, comunicación, negociación, liderazgo…? Reconocer su presencia implicaría asumir un grado de complejidad que es el que parece evitarse. Con todo ello, la ética queda diluida, difuminada, silenciada en los planteamientos sobre la dirección como si no fuese un asunto de capital importancia, siendo sólo relevante la identificación de competencias directivas y su desarrollo por quienes están en la dirección. Esta circunstancia no es nueva en el campo de estudio de la dirección escolar, como ya veíamos. La concepción tecnocrática ha ensombrecido la dimensión ética, teniendo como efecto la

exclusión de las cuestiones éticas o, en el mejor de los casos, son tratadas como un asunto técnico. Y es lo que se está haciendo al establecer competencias éticas para la dirección.

Por tanto, la ética tiene que ocupar un lugar central y visible cuando se aborda el tema de la dirección escolar, porque sin aquélla no podemos comprender la expresión práctica y situada de ésta. La dirección va más allá de funciones, tareas y competencias. Lo complicado y lo difícil de la dirección no reside expresamente en lo que hay que hacer sino en lo que la persona piensa, siente y valora ante lo que tiene o debe hacer. "El significado ético de la acción viene dado no por la decisión final, sino por la argumentación que pesa los pros y los contras y justifica la elección hecha" (CAMPS, 2011, pág. 51). En este sentido, la ética para la dirección es una ética de la responsabilidad y el compromiso. Tendrá que situarse de manera consciente ante la realidad, desde la inseparable unión de la razón y las emociones, para garantizar, a través de su respuesta, un Estado de derecho, de justicia y de equidad. Entonces podríamos hablar de una dirección éticamente competente.

1 En la propuesta de formación que hace FEDADi (2011), las competencias quedarían limitadas al contenido "habilidades para el ejercicio de la dirección". Sin embargo, el planteamiento teórico que precede a esta propuesta se centra en señalar un decálogo sobre las competencias para el liderazgo de los directores y las directoras, y prestando especial atención a las competencias ejecutivas de la dirección.

2 Los informes "Leadership Improvement For Student Achievement" (2009) y "Training Needs for School Managers in Europe. Pro-School Project International Research Report" (2008) analizan la relación entre el liderazgo de la dirección y los resultados del alumnado.

3 Se utiliza el término de dirección para hacer referencia a la persona que asume el cargo directivo, siguiendo la fórmula que se emplea en la literatura y en la normativa.

4 La LOPEGCE (1995) y la LOE (2006) sólo especifican las competencias para el director/a, pero no determinan las funciones para el equipo directivo. Éstas aparecen establecidas en los Decretos que regulan los reglamentos de funcionamiento de los centros de educación infantil, de educación primaria y los institutos de educación secundaria.

5 Recuerda a los trabajadores "estrella" de los que habla GOLEMAN (1998, página 4), los cuales tienen unas aptitudes estrellas que son las que garantizan el triunfo en las empresas y las organizaciones.

6 En estos momentos es necesario apuntar que llaman competencias a aspectos que no lo son, como por ejemplo, compromiso ético, constancia, claridad en la expresión, y preocupación por los otros.

7 Claro que se ha de trabajar para lograr una buena gestión en los centros educativos, pero este propósito no queda restringido a la adquisición de determinadas competencias directivas.

8 Las cursiva son añadidas.

CAPÍTULO V

¿Hay algo más allá del liderazgo?

> El catálogo de las formas es interminable: mientras cada forma no haya encontrado su ciudad, nuevas ciudades seguirán naciendo. Donde las formas agotan sus variaciones y se deshacen, comienza el fin de las ciudades.
>
> Italo CALVINO, Las ciudades invisibles (2000, pág. 148).

Hoy por hoy resulta impensable abordar el tema de la dirección sin que sea contemplado el liderazgo; es más, puede decirse que para concretar y delimitar el campo de acción de aquélla, antes hay que pasar por éste. Muestra de ello son, por ejemplo, los informes de la OCDE[1], el informe TALIS o el trabajo de GÓMEZ DELGADO (2010). Tal es el grado de relación entre ambos, que llegan a emplearse como sinónimos[2]; las lindes entre ambos no parecen tan claras, constituyendo su diferenciación uno de los problemas más difíciles de resolver, como apunta BRYMAN (1996, pág. 277). Pese a todo, dirección y liderazgo son dos universos conceptuales y prácticos diferentes. Como dato de interés, en el análisis que realizan ALVESSON y WILLMOTT (1996) sobre la concepción de management, el liderazgo no aparece contemplado entre los elementos relevantes. Sin embargo, ambos conceptos son sometidos a ese proceso casi de mimesis para poder justificar un modelo de dirección, de liderazgo y de gestión escolar. Sea como fuere, sobre lo que no hay duda es que el liderazgo se presenta hoy día como un asunto de capital importancia por su contribución a la calidad de la educación: "el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE y de sus países miembros, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas individuales y el mundo externo" (PONT, NUSHE y MOORMAN, 2009, pág. 20).

Se defiende un liderazgo con unas particularidades que se apartan del modelo clásico; se habla de la innovación, la mejora, el cambio, la igualdad de oportunidades y su carácter distribuido. Desde esta sintética descripción, el rechazo hacia el liderazgo puede ser muy débil; se aproxima a un ideario no sujeto a la tecnificación. Sin embargo, las palabras, según se combinen y según el papel que se les otorgue en el discurso, pueden llegar a significar una cosa u otra, y es lo que sucede en este caso. Esta forma de entender el liderazgo se la vincula, en algunos casos, con el modelo de excelencia o EFQ (LORENZO DELGADO,

1997; Cuevas López, Díaz Rosas e Hidalgo Hernández, 2008).

El liderazgo no deja de ser un concepto controvertido, y sobre el que se ha escrito por doquier. Pero, ¿a qué nos referimos con el liderazgo?, ¿qué significa para las escuelas?, ¿es imprescindible tomar como referencia los planteamientos y las estrategias procedentes del mundo gerencialista para las escuelas, o en este terreno habría que hacer matizaciones importantes?, ¿no hay una alternativa al liderazgo que permita la construcción de la escuela como una comunidad, en la que la responsabilidad sea compartida desde la creencia y el convencimiento propio?

5.1. El origen… pesa

Mucho se ha dicho sobre el liderazgo; su historia se remonta, puede decirse, a Maquiavelo en el siglo xvi. El liderazgo ha sido definido y conceptualizado de formas diversas dependiendo de la perspectiva epistemológica y de análisis que se adopte. También ha sido llamado de diferentes formas generándose todo un campo propio de metáforas: técnico, visionario, carismático, servicial, instruccional, educativo, liberador, ético, persuasivo, simbólico, romántico, transaccional, transformacional. No habría espacio en este capítulo para la prolija literatura existente sobre él, como puede comprobarse cuando nos remitimos tan sólo a los handbooks y las obras específicas de referencia (Bryman, 1996; Leithwood, Chapman, Corson, Halliger y Hart, 1999; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Leithwood y Hallinger, 2002; Starratt, 1993; Sergiovanni y Corbally, 1986; Smyth, 1989).

Por otra parte, y a juicio de Stoll y Fink (1999, pág. 171), las descripciones tradicionales sobre el liderazgo que tienden a clasificar a los líderes en categorías o tipologías, resultan inadecuadas para la sociedad del momento debido a los cambios continuos y a los desafíos que ésta plantea a los líderes educativos; sin embargo, se sigue haciendo aunque de una manera menos abrupta y evidente. Tal vez las razones del sinsentido de las categorizaciones no se deba exclusivamente a los cambios avenidos, sino a razones que tienen que ver con planteamientos ideológicos y epistemológicos. Cuando se intenta comprender e interpretar el liderazgo desde opciones alternativas a la visión tradicional, como lo hace la teoría crítica, se comprueba el artificio de las clasificaciones para explicar los procesos de liderazgo que tienen lugar en las escuelas.

El liderazgo, al igual que para la teoría de la organización y la dirección escolar, ha estado marcado —y continua estándolo aunque de manera menos patente— por el positivismo que ha generado una imagen funcionalista, utilitarista, tecnológica y neutral. Sobre estos resortes se han configurado tres enfoques sobre el liderazgo: **a)** el liderazgo como un conjunto de rasgos de personalidad, que ha dado origen a identificar y elaborar listados de características y cualidades que definen al líder; **b)** el liderazgo como conducta, que del mismo modo ha

llevado a establecer relaciones de acciones puestas en práctica por las personas que encarnan el liderazgo, y **c)** el liderazgo como función del entorno y de las situaciones cuyo centro de interés se sitúa en la identificación de las características del ambiente que mayor impacto puede tener sobre la conducta del líder (Coronel Llamas, 1996, págs. 127-128). Desde estas posibilidades, el liderazgo es la estrategia para mantener el orden establecido y la relaciones jerárquicas entre líder y seguidores; estrategia, dicho sea de paso, que se sigue practicando bajo el paraguas del liderazgo distribuido y compartido, tan de moda ahora. Esta práctica está vigente porque se ha instrumentalizado el liderazgo distribuido al servicio del gestor de la excelencia. Sea como fuere, el liderazgo se convierte en una práctica de manipulación y dominación para alcanzar con éxito los objetivos de la organización. La manipulación no es directa sino encubierta bajo eslóganes políticamente correctos de reparto de responsabilidades, que no es lo mismo que asumir las responsabilidades de la escuela desde el compromiso personal y profesional (Vázquez Recio, 2002). Todo ello, además, desde una visión masculinizada del liderazgo, que excluye de manera permanente el discurso del género.

Por estas razones, no ha de sorprendernos que el liderazgo se haya caracterizado por un excedente de producción técnica; razones que, a su vez, encuentran su resorte en la colonización del campo de liderazgo por la racionalidad tecnológica, en detrimento y olvido de las dimensiones cultural, ética, social y política que juegan un papel clave en la configuración del liderazgo.

5.2. El liderazgo: ¿Llave maestra para la gestión eficaz?

Es cierto que desde que se inicia el movimiento hacia la búsqueda y alcance de la eficiacia y eficiencia como indicadores de calidad de las escuelas, el liderazgo se ha visto modificado, pero no pero no puede decirse que se haya producido en la línea alternativa que podríamos esperar. en la línea alternativa que podríamos esperar. Se comienza a hablar del liderazgo eficaz y de líderes eficaces para la escuela y también de una gestión y dirección eficaces. Precisamente, el movimiento de las escuelas eficaces remarcaba el papel relevante del liderazgo, como ya lo enunciara Edmonds (1982), consideración que se ha seguido manteniendo de un modo u otro (Association of Effective Schools, 1996; Lezotte, 1991; Lezotte y Snyder, 2011; Kirk y Jones, 2004). De este modo, el liderazgo lleva asociada la idea de una "buena gestión o dirección", como si fueran indisociables, pero ¿quién o quiénes realizan la buena gestión/dirección? y ¿quién o quiénes ejercen el liderazgo? De nuevo volvemos a la cuestión de qué modelos de dirección y organización escolar se están adoptando. Por una parte, si hablamos de gestión y dirección siempre se piensa como agente de la acción en el equipo directivo o en la figura concreta del director o la directora, que suele

ser lo habitual. Lejos está la posibilidad de plantear, al igual que para el liderazgo, una gestión y dirección de centros compartida por todos (equipo directivo y profesorado). Resulta, pues, algo que es ya vox populis: la buena gestión y dirección de un centro depende de la dirección. De hecho, la asociación del liderazgo del director o la buena gestión entendida en términos de eficacia, se convirtió, a finales de los años sesenta, en un elemento clave del movimiento de las escuelas eficaces.

Por otro lado, se intenta sustituir la imagen del liderazgo individual como proceso que estructura, organiza y guía una situación, de manera que todos los miembros del grupo puedan alcanzar objetivos comunes con la máxima eficiencia, por aquella otra que se caracteriza por la voluntad de construir un liderazgo compartido, fomenta la participación y la creatividad, crea un clima facilitador, hace sugerencias, promueve la justicia y la lealtad con el propósito también de lograr la máxima eficacia con eficiencia. No obstante y pese a ello, el director o la directora va a ser considerado el líder que impulsa e implica al resto de los agentes educativos de la escuela; con ello, la distribución del liderazgo es pura ficción, y termina concentrándose en aquél o aquélla.

ANGUS (1989, pág. 84) ha criticado seriamente el liderazgo que se ha asentado en las escuelas, especialmente desde que se inicia el movimiento de las escuelas eficaces que él denomina "dinámicamente conservadora", porque se continua obviando el hecho de que las prácticas educativas tienen lugar en un contexto definido por las relaciones entre la cultura, la economía y la política; y, curiosamente, el apartado teórico-práctico de estos movimientos ha estado configurado por el contexto político, ideológico y de mercado en el que han operado (LAUDER, JAMIESON y WIKELEY, 2001). El liderazgo así inyecta implícitamente la ideología de la competitividad. En este marco en el que la dirección juega un papel central, se da por sentado que los líderes son quienes ocupan posiciones formales de autoridad, que en las escuelas les corresponden a quienes están en la dirección. El líder (director/directora), enérgico, activo y con las ideas claras sobre lo que ha de conseguirse (visión de futuro), deberá persuadir y hacer partícipes a los seguidores (profesorado). El visionario parece así que sólo puede ser la persona que asume el cargo de la dirección, otorgándole de este modo un poder casi divino; se convierte en el gurú de la organización escolar. Se coarta la creatividad y la iniciativa de cualquier profesional de la educación de la escuela, pues parece que no puede tener ideas propias que conduzcan al logro de una dinámica positiva y ajustada a la realidad concreta de su escuela. Volvemos a caer en la trampa del discurso, al abaratar el contenido de las palabras.

Por otra parte y relacionado con lo que acabamos de decir, el liderazgo se sigue asociando con la división funcional y jerárquica del trabajo, pues, no se ha abandonado la idea del líder y de los seguidores (el director es el que abre el camino hacia el futuro; el profesorado le sigue —parece— incondicionalmente). Este esquema de funcionamiento no sólo es válido para el liderazgo tradicional

que, dicho sea de paso, se considera obsoleto, sino también para los nuevos postulados del liderazgo que, por el carácter compartido que se le solicita, diluye la relación jerárquica de poder: la dirección es quien tiene que motivar e incentivar al profesorado para que comparta ese liderazgo; de esta manera dinamiza, guía, orienta a aquél, y también convierte a los docentes en líderes de su labor educativa. De un modo u otro viene a ser una acción de una persona sobre otra u otras para el logro, en definitiva, eficaz de las metas establecidas.

5.3. Liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido: ¿El mismo perro pero con distinto collar?

Ya hemos anunciado que el liderazgo es un concepto complejo, con tantas luces y sombras como tiene una vidriera. Desde el paraguas semántico que lo delimita y desde las políticas educativas que regulan los cambios, se han desarrollado toda una diversidad de tipos de liderazgo, algunos de los cuales acaparan el discurso educativo. Así, se habla preferentemente del liderazgo pedagógico y del liderazgo distribuido. Del segundo, de alguna manera, ya hemos arrojado algunas cuestiones, no en su sentido genuino sino en lo que termina siendo en la realidad educativa.

Los planteamientos que se vienen desarrollando en pro de estos dos liderazgos responden a las condiciones y las características de los tiempos actuales. El ritmo rápido, la respuesta al instante, la flexiblidad, la sociedad del conocimiento, buenos logros académicos se toman como elementos para justificar las nuevas exigencias y responsabilidades a la dirección de las escuelas. Este incremento lleva a plantear la necesidad de una distribución del liderazgo para hacer operativas las actuaciones que se emprendan para la consecución de la eficacia y la calidad. Al mismo tiempo, dado que la dirección escolar está siendo orientada hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y, especialmente, a los resultados escolares (centro de interés de las políticas educativas), es preciso que desempeñe un liderazgo pedagógico (Cantón Mayo y Arias Gago, 2008; Bolívar, 2010; Bolívar y González Vázquez, 2010). Sin ir más lejos, entre las competencias que se le atribuyen a la dirección en la LOE, se encuentra aquella que hace referencia a este liderazgo: "ejercer la dirección pedagógica" (Art. 132). El éxito escolar y la eficacia, por tanto, están directamente relacionados con él. Este hecho no ha de sorprender demasiado si tenemos en cuenta que el movimiento de escuelas eficaces reconoce la importancia de lo educativo en relación al liderazgo y, en concreto, a la dirección. El punto de mira estaba en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; para ello, era preciso que el director o la directora ejerciera un liderazgo pedagógico o instructivo, como se le ha denominado desde este marco conceptual (Edmonds, 1982). Desde la década de los años ochenta sigue vigente este planteamiento. En el informe TALIS no se habla en términos de liderazgo, si bien puede entenderse que va en esa misma línea. Identifican

dos estilos de dirección, uno educativo y otro administrativo. Asimismo, tanto el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) como el informe Mejorar el liderazgo escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2009), establecen el liderazgo como el segundo factor de la escuela que más incide en los logros de aprendizaje. Finalmente, el informe LISA (Visser, 2009), tiene como objetivo analizar cómo el liderazgo incide —directa o indirectamente— en el rendimiento del alumnado.

Siguiendo a Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999), en el liderazgo instructivo, el director o la directora focaliza su atención en lo que hace (conductas) el profesorado en las sesiones de aprendizaje del alumnado. Desde el marco de las escuelas eficaces, aquél o aquélla es considerado el responsable del aprendizaje y de los resultados académicos. Además, en la posición que sitúan al director, convierten a éste en experto, en la medida en que sabe qué es lo adecuado. No obstante, esa presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se constata de manera directa; más bien en lo que se incide, finalmente, es en la labor de la dirección en la creación de las condiciones que favorezcan el trabajo docente y de un clima motivador.

Al margen de cómo se pretenda mostrar, lo cierto es que la dirección termina convirtiéndose en el referente clave del proceso, aunque sea indirectamente. Bien es cierto que quien asume el cargo es maestro o maestra, pero como efecto del ropaje simbólico de la dirección, cuando pasa a ser director o directora, su posición con respecto al profesorado cambia de un modo u otro. Esta mutación repercute en ese intento de orientar al profesorado en materia de enseñanza y de aprendizaje. Pero, ¿tiene que facilitar y orientar a los otros por el hecho de ser director o directora?, ¿ese papel no lo puede jugar también el profesorado?, ¿por qué la relación es unidireccional dirección-profesorado? De nuevo se presenta como una acción de una persona sobre otras. No se parte de un trabajo compartido que emana del contexto particular de la escuela, sino como algo que viene de un agente interno que se constituye como el poseedor del conocimiento válido que puede ayudar al profesorado en su labor docente. Sin embargo, la realidad es otra: el profesorado no cede fácilmente ante los consejos de la dirección, y ello porque lo percibe más como una imposición que como una colaboración y un trabajo en equipo que comparten el mismo fin. "En España la escasa capacidad de acción de los directivos sobre el personal a su cargo limita gravemente lo que puede hacer en este terreno" (Bolívar, 2010, pág. 14). Sea como fuere, si no se construye desde la comunión de todos los profesionales de la educación implicados en esos procesos de enseñanza y aprendizaje (dirección, profesorado, familias, alumnado), se corre el riesgo de desprofesionalizar al profesorado y de despojarlo de su responsabilidad intelectual y moral.

En esto del liderazgo pedagógico hay un asunto sobre el que no hay duda, y es el adjetivo que lo determina. Háblese en los términos en los que se haga, la educación debe ser el referente para toda acción en las escuelas. Una vez asumida esta cuestión queda la segunda parte que es sumamente controvertida.

En concreto, se trata de determinar si es una persona la que tiene que guiar, orientar y motivar al resto para la consecución de tal propósito o, al ser un asunto de interés comunitario, emerge del colectivo. En el primero de los casos, es la dirección quien concede al profesorado la posibilidad de implicarse; en el segundo, puede ser cualquier docente y no necesariamente la dirección. En éste, las figuras se difuminan, y el mosaico se mueve en la búsqueda de respuestas a las necesidades y a las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, en el liderazgo pedagógico, el acento se pone en la mejora del aprendizaje y en los resultados del alumnado, y en las condiciones que hay que crear para que el profesorado pueda desempeñar su labor docente en aras del aprendizaje de aquél. Sin embargo, tal preocupación termina por simplificar y tecnificar el proceso; las cuestiones éticas, curriculares y políticas desaparecen de la escena de lo pedagógico.

Al margen de estas consideraciones, los estudios realizados sobre el liderazgo pedagógico señalan que éste debe ir acompañado de un liderazgo distribuido (distributed leadership). Se entiende que la empresa de alcanzar buenos resultados académicos y mejorar el aprendizaje del alumnado es tal que precisa de la implicación de todas las personas de la escuela. Dicho así, resulta, ante todo, lógico y sensato, pues las finalidades educativas no sólo dependen para su alcance del equipo directivo sino de todos los profesionales de la educación sin hacer distinciones. Sin embargo, y ya lo hemos apuntado, el liderazgo distribuido, en su concreción en la realidad de la escuela, se transforma en la concesión al profesorado de un liderazgo sobre el que hay que concretar su sentido. ¿Se puede repartir algo que se construye a partir de la interacción sociopolítica entre los miembros de la escuela? El liderazgo no tiene carácter formal; el liderazgo se equipara a la influencia, a ese poder informal que actúa en la configuración de la trama organizativa de las escuelas. Si entendemos el liderazgo como una forma de actuar, ¿se puede distribuir? El liderazgo de la dirección sigue perteneciendo a ésta, pues no se distribuyen otras responsabilidades que no sean aquellas que tienen una vinculación con las cuestiones pedagógicas. Los maestros y las maestras, por su parte, ya ejercen un liderazgo pedagógico en las escuelas. Entonces, ¿de qué se está hablando cuando se dice distribuir el liderazgo? Distribuir puede que no sea compartir en la praxis, y con ello, el liderazgo distribuido se concrete en un liderazgo transaccional.

En definitiva, se ha querido dar un paso hacia delante con el propósito de abandonar los modelos clásicos de liderazgo; para ello se han adoptado los formatos pedagógico y distribuido. Sin embargo, debido a las dinámicas internas y los determinantes externos, se puede decir que seguimos teniendo el mismo perro pero con distinto collar.

5.4. El liderazgo transformacional: Todo se pervierte

En esta revisión del liderazgo consideramos interesante dedicar una atención preferente a una de las formas de liderazgo que desde la década de los años ochenta viene siendo el punto de referencia para justificar el cambio de las escuelas. Nos referimos al liderazgo transformacional propuesto por James McGregor Burns en 1978 y que ha tenido una enorme expansión desde planteamientos diversos. El liderazgo transformacional se presenta como el estilo a elegir y seguir en estos tiempos de cambio, inestabilidad e incertidumbre (Stoll y Fink, 1999, pág. 177). Es el liderazgo del futuro que garantizará la excelencia de los centros educativos. En este sentido, podemos señalar, como dato significativo, que en el Tercer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros, celebrado en España (2000), el liderazgo transformacional fue el modelo defendido en el discurso sobre la calidad, la mejora de las escuelas y la dirección profesional. Pero ¿qué queda de esta forma de entender el liderazgo?

Lo destacable en estos momentos no son las posibilidades que ofrece este liderazgo para la transformación de las escuelas, sino cómo su contenido y su filosofía han sido tomados para legitimar los nuevos postulados gerencialistas, siendo reinterpretados desde estas claves. La gestión de calidad total se ha hecho con él: "el modelo de directivo transformacional es considerado por muchos autores como el modelo de liderazgo del futuro que asumirá con otras características muy distintas a lo que estamos acostumbrados a ver la transformación de las organizaciones en espacios de calidad total" (Álvarez, 1998, pág. 92). La implicación y la participación de los seguidores (que se convierten en colaboradores del cambio) han sido consideradas como los elementos a los que se agarra la visión gerencial y mercantilista para promover las nuevas prácticas de gestión escolar. Sin embargo, como apunta Willmott (1993), la persuasión para conseguir implicar a los miembros de la organización, haciéndoles partícipes de la cultura del cambio, viene a ser una muestra más del mantenimiento de la visión tecnológica. Por su parte, Angus (1989) plantea que la participación efectiva que se reclama por parte del profesorado no depende exclusivamente del carácter transformador del director y de su visión sobre la escuela, sino también, y sobre todo, del contexto ideológico y de las relaciones de poder que se establecen en la estructura de funcionamiento organizativo.

Los nuevos directores y directoras de las escuelas, líderes transformacionales, que buscan alcanzar la calidad: **a)** motivarán y transmitirán confianza a sus docentes; **b)** dedicarán tiempo y atención a las necesidades del profesorado (seguidor); **c)** establecerán unas relaciones de comunicación personalizadas y ascendentes teniendo en cuenta los intereses particulares de cada docente, pero haciéndole ver que lo importante es la consecución de los objetivos de la institución y de los resultados conseguidos fundamentado en la cultura de la participación; **d)** fomentarán el trabajo en equipo como estrategia clave para el logro de la calidad; **e)** intentarán convertir al profesorado en líder de su trabajo; **f)** facilitarán recursos y tiempo para la formación, y **g)** tendrán como objetivo la

satisfacción del cliente. En el contexto de política educativa neoliberal resulta comprensible que "el nuevo líder [sea] un empresario, alguien que asume riesgos y un visionario que inspira lealtad y compromiso al tiempo que 'dirige paseando' (...). Para triunfar, los líderes educativos deben adoptar estrategias del mundo de los negocios y medidas de mercado" (STOLL y FINK, 1999, págs.172-173). Desde esta concepción del liderazgo de la calidad total queda excluida la responsabilidad social al subordinar las necesidades humanas a las necesidades del mercado que se aplican a las escuelas.

5.5. Crítica a la ideología del liderazgo imperante

Llegados a este punto, resulta necesario poner en solfa el status del liderazgo tal y como se viene entendiendo. Dirección y liderazgo se han tomado como el abanderado para la mejora de la escuela, para el alcance de la eficacia, para estar en los primeros puestos. Se quiera llamar como se quiera, y qué contenidos se les atribuyan, no podemos olvidar de dónde son oriundos. El liderazgo viene a ser un ejemplo más de los movimientos migratorios del mundo empresarial a la educación. En su estructura profunda, a la que parece que nunca se llega, los factores, las estructuras y los componentes están bien identificados y definidos, pero ¿qué ocurre en las escuelas? En éstas, la relación entre factores, componentes y estructuras no es ni tan clara ni tan simple. El liderazgo viene a ser un trasplante que se debate entre el rechazo y la aceptación.

Si existe cierta sensibilidad, no hay que hacer mucho esfuerzo para reconocer con firmeza la particularidad que caracteriza a las escuelas; singularidad que las diferencia de cualquier otra forma organizativa. Desde este reconocimiento resulta cuestionable el sentido del liderazgo. Existe una estructura formal, pero qué ocurre con ésta en el quehacer diario de la escuela: el director o la directora no es jefe ni jefa. Las relaciones formales se ven en buena medida soterradas por las relaciones informales que permanentemente se gestan en la trama organizativa, y son las determinantes.

Se suele decir que el liderazgo distribuido encierra el riesgo de que, al estar "abierto" a todos, se produzca cierta manipulación por parte de algún sector o grupo de interés. Pero, ¿ésta no se viene produciendo sin ser distribuido? Quizás por el miedo a que las responsabilidades realmente se compartan y el poder quede distribuido, o al menos, no focalizado en alguien concreto, se promuevan ciertas estrategias para que sea el director o la directora quien finalmente se encargue de orientar, facilitar, guiar… al profesorado. Parece que ya no se puede hablar de las escuelas sin que el liderazgo esté presente.

El liderazgo es una industria eficiente y potente que se extiende sin límites, más cuando desde organismos internacionales, como la OCDE, con impacto social y político, centran todas sus energías en el liderazgo para la mejora de los resultados del alumnado. Para mantener esta imagen del buen hacer se recurre a

discursos que resultan un tanto contradictorios si se leen con detenimiento. Así, por ejemplo, se dice que el liderazgo está vinculado al contexto en el que se desarrolla, por tanto, su configuración y comprensión dependen de éste. En este sentido, si toma un carácter singular por esa contextualidad, ¿cómo se intenta establecer un marco de acción común? Esta tendencia hacia la unificación fácilmente lleva a definir un modelo a seguir, cuya validez no será puesta en cuestión porque procede de estudios políticamente correctos. De la misma manera, se considera el liderazgo como una profesión. Si se dice que éste no es función, que no tiene carácter formal, por tanto, cómo se le puede otorgar tal rango. Basta un acercamiento al concepto de profesión para comprobar que el maridaje con el liderazgo no es demasiado posible, salvo, eso sí, si por éste se entiende la dirección de centros. Visto así, nos topamos con aquello que ya decíamos al comienzo de este capítulo, con esa sinonimia entre dirección y liderazgo. Usar intencionadamente estos dos conceptos como sinónimos —o como si tuvieran significación semejante—, magnifica el valor de ambos.

Para promover las dinámicas de trabajo en las escuelas, crear las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje íntegro del alumnado, facilitar la resolución de conflictos, construir un espacio de participación, etc., ¿se necesita el liderazgo?, o lo que se precisa es repensar la escuela que tenemos y la educación que queremos, reflexionar sobre la responsabilidad y el compromiso ético de los profesionales de la educación que desempeñan su labor en la escuela, analizar cómo se está atendiendo a las necesidades individuales, cómo se están distribuyendo los recursos...[3] Es preciso construir el sentido compartido y comunitario desde otros referentes, y despojarnos de esa semántica empresarial y gerencialista. Es necesario crear un discurso propio y, en todo caso, replantear el sentido del liderazgo desde una perspectiva más profunda y crítica.

5.6. ¿Hacia dónde dirigir la mirada? La comunidad

El conformismo es el peor mal para la escuela. Nadie dijo que los cambios fueran fáciles; requieren tiempo, paciencia, y sobre todo, del proyecto que los orienta. Sin referentes, sin deseos, sin voluntad, el mundo no hubiera cambiado.

Las escuelas no han dejado de ser estructuras burocráticas (ni es posible ni tampoco interesa que dejen de serlo), como ya decíamos, pese a que el discurso puesto en circulación viene a decir lo contrario. Partiendo de esta consideración, también es cierto que la complejidad de las escuelas no se debe a ese carácter tecnoburocrático; más bien se debe a la trama de interacciones que se produce entre los diferentes componentes y dimensiones que las configuran. La vida cotidiana de la escuela es emergente, aunque reproduzca patrones de acción y realice rutinas. La adaptación se produce en ese día a día de la escuela, y ella supone reproducción, recreación y ajuste.

La escuela funciona sobre la base de un sistema de interacciones e interconexiones entre componentes culturales, micropolíticos, económicos y

éticos en su configuración, determinación y explicación. Cualquier intento de comprensión de las dinámicas internas de funcionamiento y toma de decisiones tiene que enfocar la mirada en el compromiso ético, y con ello orientarlas hacia el cambio social (Smyth, 1989).

Si queremos considerar en este sistema el liderazgo, hay que entenderlo como una construcción social de carácter dialéctico y conflictivo, lleno de contradicciones y tensiones que busca la transformación social, siempre y cuando este cambio sea necesario y sentido por la propia realidad escolar. El cambio por el cambio no siempre tiene el efecto deseado, porque éste puede que tome un valor negativo o contrario a las necesidades de la escuela. Dado que el cambio no es arbitrario ni se produce de manera caprichosa porque responde a la confluencia de factores, decisiones, condiciones determinadas que operan sobre una estructura de funcionamiento y de vida institucionalizada, no podemos esperar que se produzca de manera inmediata. La urgencia con la que parecen solicitarse tanto los cambios como su impacto en la institución, no se corresponde con la dinámica compleja del día a día. Los cambios no se producen con la rapidez que se desean porque su concreción implica un reajuste de los componentes del conjunto organizativo. Además, desde esta consideración de la lentitud —que no de la torpeza— los efectos del cambio se hacen sostenibles, y el grado de sostenibilidad de éste depende de la trayectoria histórica de la institución en su sentido más complejo. La viabilidad de la sostenibilidad depende, por una parte, de la red de relaciones informales de la organización y no tanto de la estructura o de las relaciones formales (Hargreaves y Fink, 2008) y, por otra, de las relaciones entre la micropolítica de la escuela y la macropolítica del sistema educativo y de las políticas educativas de referencia.

El trabajo de Hargreaves y Fink (2008) aporta ideas relevantes para la alternativa al liderazgo acomodado en el discurso actual. Uno de los principios clave que señalan es el de amplitud, pues supone reconocer que todas las personas de la escuela tienen una responsabilidad moral, algo que es de sentido común en educación. La amplitud se basa en la colaboración y en el trabajo compartido sobre la base del compromiso colectivo. Y es aquí donde reside la clave para empezar a construir otra forma de entender el liderazgo, si es que precisamos recurrir a él para explicar y comprender las dinámicas de trabajo y de toma de decisiones que tienen lugar en las escuelas. Antes de plantear cómo tiene que ser el liderazgo en éstas, que supone adoptar una posición de fuera a dentro y casi como un recetario, es necesario empezar por conocer cómo está constituida la escuela, qué grado de implicación y de compromiso tienen los diferentes agentes educativos, cómo es el proyecto educativo que define la trayectoria de la escuela, cuál es la cultura docente predominante en ésta, cómo es la dirección, qué tipo de relaciones existen entre la escuela y las familias, y con el exterior. Por tanto, dejan de ser el centro de interés el liderazgo y el director o la directora. Desde el conocimiento intrínseco de la realidad que

caracteriza a las escuelas es posible intentar dibujar el liderazgo para éstas.

Por otra parte, este planteamiento asume que la distribución no es sólo de aquellas actividades que tienen que ver con lo pedagógico, sino que también hay que distribuir la actividad directiva al profesorado (LEITHWOOD, JANTZI y STEINBACH, 1999). Compartir actividades de diferente índole contribuye a generar un sentimiento de unicidad y mejora en el proyecto educativo común: nadie es más que nadie, todo el mundo aporta desde sus posibilidades. De este modo, y siguiendo a FOSTER (1986, pág.187), "el liderazgo puede surgir de cualquiera; no es una cualidad que provenga de una oficina o una persona. Más bien deriva del contexto y las ideas de individuos que se influyen unos a otros. Así, un director puede a veces ser un líder y otras veces, un seguidor. Un profesor puede ser un líder y el director un seguidor. El liderazgo es un acto limitado en el espacio y el tiempo; es un acto que capacita a otros y les permite, a su vez, convertirse en capacitadores". La línea divisoria sería, entonces, borrosa.

El liderazgo es una construcción social que emerge, opera y cambia en el contexto cultural, micropolítico y social a través de las interacciones entre los agentes implicados, dirección, profesorado y también las familias. La dirección influye en el profesorado como éste influye en ella, definiéndose la red de relaciones intencionales en la estructura organizativa de la escuela. Una visión plural[4] de la acción directiva ocasiona el debilitamiento del vínculo que tiende a establecerse entre la función y la persona a quien se le atribuye y le corresponde el ejercicio de la misma.

Será necesario construir la cultura de la colaboración, asumiendo, eso sí, la complejidad micropolítica y estructural que caracteriza a las escuelas. Esa construcción requiere tener claro qué significa colaborar. Como bien apuntan FULLAN y HARGREAVES (1997, pág. 126), "la colaboración debe significar crear juntos esa perspectiva, no acatar la del director. Todos los interesados deben participar en la clarificación de la misión y los propósitos de la escuela (...). La coparticipación en el liderazgo y en la promoción del desarrollo es más profunda y compleja de lo que suele suponerse. El liderazgo compartido no consiste en la mera participación en una comisión escolar que tome decisiones o que todos los profesores participen en todas las decisiones. El desarrollo profesional no es sólo una cuestión de estimular a los docentes para que participen en diversas actividades de formación. El liderazgo compartido y el acceso a los recursos están íntimamente relacionados".

Es difícil plantearse la escuela como expresión de la plenitud de la vida comunitaria (BÉJAR, 1990) pero, al menos, resultaría necesario revisar el concepto de comunidad que se maneja en las escuelas. De la comunidad escolar se habla para resaltar la idea de común-unión. Sin embargo, ¿qué hay de ella realmente?, ¿es eslogan?, ¿lenguaje políticamente correcto? No cabe duda que es difícil definir comunidad porque en su delimitación se conjugan compromiso y distanciamiento: "la posibilidad de existencia de una convivencia ordenada se

basa en la interrelación, en el pensar y el actuar del hombre, de impulsos comprometidos e impulsos distanciados que se mantienen en jaque unos a otros (ELIAS, 1990, pág. 12). Pese a ello es preciso hacerlo, porque llevar a cabo el proyecto educativo requiere ligazón (sentirse ligados y ob-ligados[5]), aceptación, ayuda y apoyo, responsabilidad social y justicia. Las fronteras entre dirección y el resto de agentes se diluyen progresivamente en el mundo de la vida cotidiana, que no es un mundo privado sino compartido. El mundo de la vida cotidiana "es el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir, que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos se encuentran ya en ese ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre" (SCHÜTZ y LUCKMANN, 1973, pág. 25).

Desde esta mirada hacia la comunidad no se reduce ni la complejidad ni los problemas de lo que viene llamándose liderazgo; circunstancias que de nuevo nos llevan a plantear la posibilidad de desterrar del territorio educativo al mismo, y que sea la escuela la que se defina a sí misma, y desde esta definición llenar de sentido a la dirección escolar. No se trata de definir un modelo, porque esta tarea es tremendamente difícil; ni tampoco se busca un ideal que resulte inalcanzable. Hay que reconocer la existencia de problemas y dificultades como parte consustancial de la praxis directiva que se desarrolla bajo unas condiciones estructurales y micropolíticas concretas y a veces difusas.

Si se constata que el liderazgo puede ser emergente, progresivo, anárquico, para qué seguir dedicando esfuerzos en intentar darle su sitio en las escuelas. Simplemente se trata de adoptar otros referentes para comprenderlo y encauzar las dinámicas internas y el aprendizaje de la organización en toda su expresión, globalidad e integridad. No se trata sólo de considerar a la dirección y al profesorado, sino también a las familias como parte responsable del proceso educativo del alumnado. La construcción de la escuela precisa inexorablemente de su actuación. No es cuestión de delegar ni de conceder pues no están en juego ni privilegios ni dotes, sino la educación responsable, autónoma y crítica de los ciudadanos y las ciudadanas del presente.

1 Mejorar el liderazgo escolar. Volumen I: Políticas y Prácticas [Improving School Leadership, Vol.1. Policy and Practice (2008)], (2009) y Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas [Improving School Leadership: The Toolkit (2009)], (2009).

2 Así, en el informe de Mejorar el liderazgo escolar (2009) se habla en términos de "Hacer del liderazgo una

profesión atractiva" (2009, págs. 157 y ss.). Se equipara dirección con liderazgo.

3 WOODS (2004, 2005) insiste en no atribuir al liderazgo distribuido particularidades que son propias del liderazgo democrático.

4 La visión plural encaja en lo que BELTRÁN LLAVADOR (1994) llama la dirección funcional.

5 Al respecto, CORTINA apunta, con claridad expositiva, que "el vocablo ob-ligatio se refiere, más que a mandatos, al hecho de que las personas están necesariamente ligadas, sea a la realidad, de la que no pueden 'des-ligarse' por las buenas, sea a otras personas, sea a la comunidad en la que viven, sea a la humanidad de la que forman parte. De ahí que la obligación no sea ni buena ni mala, sino todo lo contrario: es una ineludible forma de ser persona, hasta tal punto que quien no se siente ligado a nada ni a nadie, en vez de ser supremamente libre, es supremamente desdichado (...). La libertad humana nunca es ab-soluta, suelta de todo, desligada de todo, sino obligada, ligada a las personas y las cosas que son parte mía" (1998, págs. 78-79).

CAPÍTULO VI

La dirección escolar de cada día: Pensar, hacer y sentir

> Cuando de la aflicción y la alegría
> se moderan los ímpetus violentos,
> con ellos se disipan las ideas
> a que dieron lugar, y el más ligero
> acaso los placeres en afanes
> muda tal vez, y en risa los lamentos.
>
> William SHAKESPEARE, Hamlet (2000, pág. 241).

El día a día de la dirección no tiene rumbo definido, y ello porque la acción se caracteriza por no tenerlo. En ella se conjugan la impredecibilidad y la predecibilidad —siguiendo a MACINTYRE (1987)—, la incertidumbre y la certidumbre en unas proporciones que hacen que la balanza se desequilibre en favor de los im/in. Para comprender la conjugación y la proporción es necesario adentrarse en el laberinto de la dirección, para poder dibujar el mapa que nos oriente en este desciframiento impresionista de la acción directiva. Y entrar en el laberinto requiere asumir que la dirección es algo más que el dominio de técnicas y la adquisición de competencias específicas.

FULLAN y HARGREAVES en su obra "¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas?" (1997) hablan de profesores y profesoras totales para poner de manifiesto que ellos y ellas son algo más que un conjunto de conocimientos, destrezas y técnicas; son, ante todo, personas. Y cuando se dice que un profesor o profesora es "persona" no solamente estamos contemplando la parte racional y procedimental de sus acciones sino también, y ante todo, estamos considerando su parte volitiva y ética. Nada se dice de los directores y directoras totales, pero ¿estas observaciones serían igualmente válidas para ellos y ellas, teniendo en cuenta que son maestros y maestras?

No es un asunto nada sencillo, sobre todo si consideramos la coraza con la que se envuelve a la direccion para aislarla de los asuntos que la pueden hacer menos eficiente, como son las pasiones y las emociones. Este cambio de mirada se sitúa en el componente que GIMENO SACRISTÁN (1998) denomina dinámico; un componente que comprende los motivos, las intenciones, los sentimientos, la voluntad y la moral, ya mencionado en el Capítulo IV. Dicho componente se

tiene que complementar con el componente cognitivo y el componente práctico para poder dar cuenta de la acción directiva. Del hacer y del pensar mucho se habla, pero qué se dice del sentir. ¿Tiene la dirección corazón?

6.1. De la dimensión dinámica de la acción directiva y sus asuntos

La dimensión dinámica se presenta como un ámbito estechamente vinculado con la ética. En este sentido, los dilemas éticos provocan continuamente conflictos entre la dimensión cognitiva y la dimensión dinámica, entre la razón y las emociones y los sentimientos. El pulso entre ambos (razón y emociones/sentimientos) forma parte de la acción directiva. El trabajo de la dirección no se sostiene exclusivamente sobre parámetros racionales, sino que, por el contrario, está minado por los deseos, los afectos y los sentimientos. El motivo que impide que estos componentes desaparezcan de la acción es que en la escuela se trabaja con personas, con las que se establecen relaciones tanto profesionales como personales[1]. La complejidad de la acción no se debe en exclusiva a los sentimientos, los deseos, las emociones y las motivaciones sino, precisamente, a los vínculos que mantienen con la dimensión racional. El pulso entre la razón y las emociones (o el corazón, utilizando la metáfora) está de modo presente en las actuaciones diarias de la dirección, y es, en esos encuentros, donde halla expresión la ética. Por ello, nos detendremos en los dos elementos de referencia: razón y emoción.

Por otra parte, el día a día de la dirección se vive cargado de sentimientos diversos, en función de las circunstancias reinantes en la vida micropolítica de la escuela. Por tanto, también es posible trazar el atlas de los sentimientos, y entre ellos hay uno que destaca especialmente, a saber: la soledad. Finalmente, en esta dimensión dinámica de la acción directiva cobra sentido la confianza y su inseparable desconfianza.

6.1.1. Las emociones, compañeras de la razón

No resulta nada nuevo atribuirle al ser humano una parte racional y otra emocional (los clásicos dirían irracional). Es una idea que nos viene acompañando a lo largo de los siglos. Ya Aristóteles decía en su obra Política, "igual que el alma y el cuerpo son dos cosas, así también vemos que el alma tiene dos partes, la parte irracional y la parte dotada de razón, y que los estados que ella experimenta son también dos, uno el deseo y otro la inteligencia" (1982, Lib. VII, Cap. 15, 966). El estudio y la comprensión de la dirección escolar necesitan de la consideración de las emociones y los sentimientos, pese a que fácilmente hayan sido olvidados cuando se abordan cuestiones que tienen que ver con la dirección. El motivo de su necesidad es que la dirección es una acción

social en la que se toman decisiones, y en éstas intervienen tanto la razón como las emociones. La dirección escolar no se produce en el vacío sino en un contexto micropolítico en el que las personas son la esencia de la escuela. Además, si la dirección no se agota en la función, y ésta no se puede equiparar a la persona que asume el cargo, entonces se está admitiendo todo lo que representa y define al ser humano. En este sentido, y siguiendo de nuevo a FULLAN y HARGREAVES (1997), los directores y las directoras son totales.

FINEMAN (1996) analiza la controversia clásica entre razón y sentimientos. Recoge las tres posibles formas que puede tomar la relación entre emoción y racionalidad: en la primera, las emociones obstaculizan a la razón; en la segunda, las emociones son un añadido de la razón, y en la tercera, las emociones y la racionalidad son inseparables. De las tres formas posibles, la tercera es la más ajustada a la acción, dado que no existe frontera entre lo sensible y lo racional. Más bien, ambos se comunican a través de un continuo que no se puede separar.

Pero la complejidad de este asunto no reside propiamente en el simple reconocimiento de la racionalidad y de las emciones, sino en el modo en el que se establece esa relación y en los rasgos que la definen y delimitan, puesto que es en el punto de encuentro o desencuentro, en esa frontera que separa y une a la razón y al corazón, donde se define la acción educativa y directiva[2]. Por tanto, ¿cómo podemos entender la relación entre la razón y las emociones? CAMPS (2011) nos orienta al respecto: "aunque entre en escena la razón para regular y, de hecho, reprimir los sentimientos, lo que la razón hace no es eliminar el sentimiento, sino modificarlo, transformarlo en otro sentimiento distinto o más moderado, que será parte del modo de ser de la persona y, lo que es más importante, el móvil que la incite a actuar, cosa que la razón sola es incapaz de hacer" (2011, pág. 46). Sin deseos, sin emociones y sin motivaciones, ¿qué es lo que provocaría el llevar un plan o un proyecto en la vida social de la escuela?, ¿qué explicaría el porqué se hace una tarea y no otra, o se realiza de una forma y no de otra? La razón por sí sola no puede dar cuenta de la acción directiva porque no se atiene a reglas fijas y válidas para todo propósito, y porque las emociones son una forma de tomar conciencia de la realidad en la que se proyecta el propósito de la acción directiva.

6.1.2. La soledad en el atlas de los sentimientos de la dirección escolar

Son muchas las emociones y los sentimientos que se evidencian en el día a día de la acción directiva: tristeza, desánimo, compasión, frustación, alegría, ira, enfado, soledad. De todos ellos, ésta ocupa un lugar especial. Soledad, derivada del latín solítas, significa ausencia de compañía. Entre sus diversas definiciones encontramos "carencia voluntaria o involuntaria de compañía", "pesar y melancolía que se sienten por la ausencia, muerte o pérdida de alguna persona o

cosa", "lugar desierto o tierra no habitada". Mientras que ésta última otorga a la soledad un carácter espacial-geográfico, las dos primeras la sitúan en el ámbito de la subjetividad/intersubjetividad del individuo; con ello adquiere la virtualidad y la extrañeza del mundo de los sentimientos y las emociones. Éstas pueden hacernos hablar, pero también enmudecer y aislarnos.

Por ser la acción directiva una muestra de acción humana que se desarrolla y expresa necesariamente en un espacio social compartido, que se define y se constituye en la trama de los componentes cognitivos, prácticos y dinámicos, la soledad existe en su singularidad. Aunque se trate de un sentimiento propio y característico de los seres humanos, difícilmente aparece contemplado y tratado cuando se habla de la dirección de centros y, en particular, de la persona que desempeña el cargo. La combinación de la soledad y la dirección de centro aparece con formatos de expresión diferentes según sean los componentes que definen las situaciones de acción; la soledad tiene una configuración específica en el ámbito de la función directiva. Así podemos hablar de la soledad para la dirección, y de la soledad en y de la dirección:

a) La soledad para la dirección, se configura como retiro, a solas, para pensar y para reflexionar sobre la escuela y la dirección; un retiro experimentado como una necesidad para la acción en la vida cotidiana del centro y para el desarrollo profesional. Sería una soledad vinculada al diálogo íntimo, sin necesidad de implicación de nadie más; no hay intencionalidad comunicativa dado que el acto expresivo se inicia, desarrolla y concluye en la intimidad del director o la directora, quien es al mismo tiempo sujeto hablante e interlocutor. Para UNAMUNO (1974), el diálogo verdadero es el diálogo que la persona entabla consigo misma, y sólo es posible el diálogo con los otros cuando se logra aquél: "no hay más diálogo verdadero que el diálogo que entablas contigo mismo, y este diálogo sólo puedes entablarlo estando a solas. En la soledad, y sólo en la soledad, puedes conocerte a ti mismo como a tu prójimo; y mientras no te conozcas a ti mismo como a tu prójimo, no podrás llegar a ver en tus prójimos otros yo. Si quieres aprender a amar a los otros, recógete en ti mismo" (1975, págs. 32-33). Esta soledad nada tiene que ver con la soledad que siente y vive quien está en la dirección ante el silencio del colectivo en los espacios de participación (ámbito comunitario/colectivo). La soledad para la dirección se desarrolla, por tanto, en el ámbito íntimo para afrontar la reflexión sobre la práctica, el devenir de la escuela, las situaciones conflictivas y problemáticas que se presentan en el día a día del trabajo en el centro y, consecuentemente, poder tomar decisiones ajustadas, dilucidar los cauces y los planteamientos que se consideran en esos momentos adecuados, establecer posibles estrategias y procedimientos que faciliten el desarrollo de las actividades, arbitrar el mejor modo de proceder según los casos y las situaciones, valorar los pros y los contras de las nuevas actuaciones y posibles elecciones y decisiones a tomar por el colectivo.

Esta soledad es una soledad buscada, no es accidental o arbitraria. Existe la

voluntad y la intencionalidad consciente de crear un espacio para la reflexión. Este distanciamiento voluntario permanece imantado en la realidad que el director o la directora pretende comprender mediante la formulación de sucesivas preguntas a las que intenta dar respuestas, y es, a partir de ahí, como construye el conocimiento sobre su práctica, yendo así más allá del dominio de determinadas competencias. El retiro es, por tanto, una soledad como necesidad personal para la acción en la vida cotidiana del centro y el desarrollo profesional, que se distancia y se aparta, al mismo tiempo, de la soledad que puede llegar a experimentar quien está en el cargo cuando tiene la compañía del profesorado. Al mismo tiempo, la soledad como necesidad personal es elección por ser una búsqueda voluntaria de aislamiento para la construcción y el esclarecimiento de sus propias concepciones, creencias, principios y actuaciones como de las circunstancias, las cuestiones y las dificultades inherentes a la propia escuela.

b) La soledad en y de la dirección, es la soledad que el equipo directivo y/o el director o la directora pueden sentir ante la falta de apoyo y respaldo del colectivo docente y/o de la Administración, y ante el silencio comunitario. El trabajo de la dirección es un trabajo que, en general, se realiza en soledad y solitariamente. La complejidad y dificultad que pueda caracterizar a la acción directiva está fuertemente marcada por la vida interna de la escuela y la política educativa que hacen de la dirección un trabajo individual, antes que compartido y comprendido por todos los agentes educativos. Esta soledad se experimenta así en el ámbito público de la escuela. Sería la soledad del corredor de fondo[3]. La soledad en y de la dirección no es buscada ni deseada, sino es la soledad de la sentencia baconiana: en la gran ciudad se siente una intensa soledad. Es la "soledad de las multitudes" (TOURNIER, 1969), que se define en el debilitamiento de la interacción social y colectiva. En este segundo caso, sí es posible identificar el abandono de los asuntos del espacio público del centro no por parte de la dirección sino por parte de la colectividad. Esa percepción de distanciamiento es la que provoca el sentimiento de soledad. Y este sentimiento arrastra consigo otros tantos que acompañan a la acción directiva: desánimo, desamparo, desolación, melancolía, e incluso, apatía. Y se produce este estado convulso porque, en el fondo, quien está en la dirección entiende que los logros de la escuela no dependen exclusivamente de él o de ella, sino de todas las personas que tienen responsabilidad social. Con ello, el director o la directora se aproxima a la situación del corredor de fondo: se siente solo o sola en el afrontamiento de los asuntos y en la toma de decisiones.

La soledad, en esta versión, no existe perennemente en un estado constante como si de una cualidad o un hecho natural se tratase, sino que surge o deviene por la confluencia de las circunstancias externas que interactúan con los deseos y las motivaciones de quien está en la dirección; esta soledad es, por tanto, un sentimiento que se construye en el transcurrir de los hechos, y vivida tanto en presencia como en la ausencia de compañía, porque permanece adherida en las

acciones acumuladas en el tiempo compartido con todos los agentes educativos del centro.

6.1.3. La confianza y el beso de la esfinge[4]

Llegamos a otro de los asuntos que tampoco ha tenido demasiada presencia en el tema de la dirección, y no hace falta dar muchas explicaciones para entender su ausencia. Sin embargo, desde el momento que se reconoce la existencia de la dimensión dinámica de la acción directiva, la confianza aparece como un componente importante. Ésta se constituye en la trama de relaciones que se van definiendo en la micropolítica de la escuela. La confianza es necesaria: "la confianza en el dominio de las situaciones y en los procesos contribuye al desarrollo de las organizaciones y a solucionar continuamente problemas en un medio en el que los problemas y asuntos que resolver son continuos y cambiantes. Los procesos en los que hay que confiar son (...) una comunicación mejorada, la participación en las decisiones, la creación de oportunidades de aprendizaje compartido, el establecimiento de redes de relación con los ambientes externos, la experimentación de ideas nuevas, el compromiso con la investigación continua, etc. (FULLAN y HARGREAVES, 1997, pág. 106).

La confianza, por tanto, se sustenta en la amistad, la afectividad, el diálogo abierto y transparente, la comprensión y el conocimiento recíproco de no engaño. Cuando se pierden estos elementos, entonces se va perdiendo la confianza y aparece la desconfianza. Esa pérdida se debe no tanto por lo que se dice o se hace sino por lo que se silencia o no se muestra; en tal caso, la incertidumbre es mayor. Y es la confianza y su paso a la desconfianza, la que puede dar cuenta de muchas de las estrategias que se ponen en marcha en la organización de la escuela: cotilleos, rumores, ocultación de información, secretos, sospecha, favores… (¿sirven, entonces, las competencias directivas?). La construcción de la confianza en el marco de las relaciones interpersonales del colectivo resulta compleja debido a que no solamente interviene la parte racional, sino también la parte dinámica o pulsional.

Cuando domina la desconfianza, fácilmente se producen rupturas en las relaciones personales y profesionales que llegan a afectar de forma negativa al funcionamiento y a la organización de la escuela; se produce un debilitamiento de las redes estructurales que pueden posibilitar el trabajo coordinado, conjunto y equilibrado, así como el establecimiento de unos canales de comunicación fluidos, multidireccionales que hagan posible el acuerdo, el consenso y la participación de todos los agentes implicados en la deliberación de los asuntos internos y externos de la organización de la escuela.

Apostar por un proyecto de dirección no significa en sí mismo que todo el colectivo tenga confianza en él, y en la persona que lo presenta. El apoyo —voto de confianza— puede ser simplemente una estrategia de evitación, es decir, se

intenta que otra persona, posible candidata, no salga elegida. Esta supuesta confianza, con el tiempo, se irá tornando en desconfianza: no era una confianza sincera sino interesada. De este modo, la confianza no tiene formato fijo ni es homogénea para todo contexto micropolítico ni para cualquier colectivo. La confianza adquiere distintas formas, diferenciadas por dos criterios: el contenido que se pone en juego, y que definen la confianza básica y la confianza privada, y por la finalidad de la acción y, en tal caso, se identifican la confianza interesada y la confianza auténtica (VÁZQUEZ RECIO, 2002). Ninguna de ellas se presenta de manera independiente en la estructura de la organización, sino combinándose entre ellas, en función, precisamente, de las circunstancias que dominen en aquélla.

• Confianza básica y confianza privada. La confianza básica es aquella que se precisa para garantizar un adecuado funcionamiento de la escuela. El colectivo queda unido por la posibilidad de expresar con claridad ideas, concepciones, creencias y sentimientos, aun a sabiendas de que puede originar conflictos. Estos conflictos o esas situaciones que se desencadenan quedan resueltas porque existe el ánimo y el interés de comprender los puntos de vista diferentes, evitando con ello que el pacto de cooperación se rompa y se vea afectada la convivencia en el centro. El contenido de la confianza básica coincide con el del término de prefianza (CASTILLA DEL PINO, 1998), entendido como acuerdo cooperativo que mantiene juntas a las personas que forman un grupo social, y con el término de confianza sistemática de SIMMEL (1986) considerada como una disposición próxima hacia el otro, con carácter afectivo y espontáneo.

Por su parte, la confianza privada se manifiesta en círculos reducidos de personas y cuya transparencia deja ver aquella información que tan solo se desea que sea conocida por quienes son considerados sujetos de confianza. De esta forma, el secreto individual cuyo contenido ha sido exclusivo para la propia persona que lo ha guardado, silenciado u ocultado pasa a convertirse, por el sentimiento de confianza privada, en un secreto compartido. El contenido del secreto individual deja de ser secreto en cuanto pasa a ser conocido por la persona o las personas con quien o quienes se comparte; para el resto del colectivo, excluido del grupo beneficiado con la información, el secreto colectivo sigue manteniendo su cualidad de secreto.

• Confianza interesada y confianza auténtica. En muchas ocasiones, la confianza es una estrategia que encubre los intereses individuales (personales y profesionales) para hacer frente o ejercer presión sobre quienes son considerados "enemigos de la política organizativa". En este caso, no existe un sentimiento compartido de amistad y sinceridad, ni tampoco se trata de una relación desinteresada. Más bien al contrario. Se trata de la unión de unos intereses individuales para el logro de un mismo propósito; unión que se define por unas determinadas circunstancias micropolíticas. Los lazos de amistad se crean entre determinadas personas no porque verdaderamente entre ellas exista

ese sentimiento sino que las une su enemistad y rechazo hacia otra persona o personas. Es la confianza interesada frente a la que podemos llamar la confianza auténtica.

La confianza interesada, por su constitución, va cambiando en función de los intereses que se ponen en juego en la organización y de las relaciones de poder que se quieran mantener, reforzar o desequilibrar. Son "amistades peligrosas de conveniencia". La confianza auténtica también está sujeta a cambios en la medida en que la persona en quien se deposita la fianza, actúe engañosamente perdiendo con ello toda credibilidad; su diferencia radica en que su comienzo no persigue fines utilitaristas. Las trampas de la confianza interesada están dispuestas e insertas en la red de la organización: unas trampas que, por un lado, limitan el compromiso y el carácter abierto de las relaciones y de las tareas a desempeñar en el contexto de la escuela; y por otro, potencian las presiones y las tensiones e intensifican las apariencias de las actuaciones y las relaciones. La confianza interesada se manifiesta en los procesos de sucesión de la dirección, la elección de la persona para el cargo, y en la toma de decisiones en las que están implicadas las personas seguidoras de la dirección y quienes se oponen a ésta.

Las cuatro formas de confianza que se ponen en juego en las interacciones sociales mantienen entre sí interrelaciones. Así, la confianza básica como la privada pueden estar definidas por intereses concretos, y por tanto también serían catalogadas como confianza interesada. De la misma forma que diferenciándose en el contenido y en la profundidad del mismo, la finalidad de ambas, básica y privada, sería la de conseguir un clima aceptable de convivencia, transparencia y respeto, recibiendo por ello el calificativo de auténticas (Figura 6.1).

Figura 6.1. Tipos de confianza según los criterios de contenido y finalidad.

El panorama presentado puede resultar demasiado complejo, pero la urdimbre de la organización escolar no puede ser ni es indiferente a los individuos que la conforman ni a las relaciones que se establecen entre la dirección y los grupos de interés que puedan existir. Todo ello plantea interrogantes como: ¿valen las competencias específicas?, ¿se pueden controlar y medir los comportamientos precisos para cada momento y circunstancia?, ¿la formación evitaría el surgimiento de las estrategias micropolíticas que pueden desestabilizar la

estructura interna de la escuela?, ¿el liderazgo es tan determinante para la buena marcha de las escuelas?

1 DENZIN (2009, págs. 129 y ss.) analiza las emociones como experiencia social, y se refiere a ellas como "emociones intersubjetivas".

2 En este sentido, TRÍAS asume que "el hombre no es, simplemente 'animal racional' (ni 'imagen y semejanza de Dios', como quiere la Biblia). El hombre se define como habitante de la frontera: como aquel ser que en sus disposiciones y hábitos puede hacer habitable esa frontera y límite que lo define (límite del ser y del sentido; o de la existencia y su significación). El hombre constituye aquella materia de inteligencia y pasión que es la verdadera carne del límite, y que se halla situada en ese límite que le es propio: límite entre el ser y no ser; entre la razón y la sinrazón; entre lo físico y lo metafísico" (2000, pág. 68).

3 Esta expresión tiene su referente en el relato de Alan SILLITOE (1959).

4 Título del cuadro del artista Franz VON STUCK.

CAPÍTULO VII

Consideraciones para una dirección posible

> En lo que atañe a negar la existencia autónoma de las cosas visibles y palpables, fácil es avenirse a ello pensando: La Realidad es como esa imagen nuestra que surge en todos los espejos; simulacro que por nosotros existe, que con nosotros viene, gesticula y se va, pero en cuya busca basta ir para dar siempre con ella.
>
> Jorge Luis BORGES, Inquisiciones (1994, pág. 127).

A lo largo de las páginas precedentes hemos intentado aportar el conjunto de elementos y factores que confluyen en la determinación del quehacer directivo, e ilustrar que dicho conjunto es el que interviene directamente en la configuración y en el desarrollo de la práctica de la dirección, haciendo de ella una acción compleja, difícil y controvertida. Pese al panorama confuso y dilemático que se dibuja, la dirección es una realidad que forma parte indisoluble de la escuela, y por ello no podemos obviarla. Por tanto, tenemos que afrontar la tarea de construir la dirección escolar, o al menos intentarlo. Evidentemente, y siendo coherentes con el análisis anteriormente expuesto, las propuestas deben partir de un principio rector que permita establecer una serie de directrices básicas para una dirección posible en la escuela que tenemos.

● **Principio básico.** Hay que construir la dirección que le sea propia a las instituciones educativas; esto exige partir del conocimiento y de las necesidades de éstas, siendo conscientes de que esa construcción se va a producir en un escenario sociopolítico marcado por el neoliberalismo, la globalización, las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento.

● **Consideración primera.** El principio enunciado supone realizar un enorme esfuerzo, pues requiere desplazar inexorablemente los resortes explicativos tomados hasta el momento, y centrar la atención en la trama organizativa de las escuelas. Y ello para descubrir y analizar, desde dentro y desde el lado menos visible de ésta, la casuística de la estructura y de los componentes culturales, micropolíticos, éticos y humanos que dan cuenta de la dinámica de funcionamiento y de la manera de entender la escuela y, consecuentemente, la dirección. Sólo desde esa mirada introspectiva estaremos en condiciones de

poder afrontar la tarea.

● **Consideración segunda.** Si el punto de partida para una dirección posible son las escuelas, entonces la función directiva difiere del propio quehacer diario de la dirección en el contexto organizativo de éstas. Esta no coincidencia nos permite establecer, sin hacer menoscabo del ámbito normativo, que la dirección ha de ser entendida como acción. La dirección se define en el entramado de la vida de la escuela, nunca fuera ni a priori de los sucesos y los acontecimientos idiosincrásicos de ella, porque la diversidad de realidades no encaja (no hay correspondencia) con las tipificaciones que contempla la normativa, que tras pasar por un proceso de anonimización, dejan la puerta abierta para su aplicación en cualquier contexto educativo; la acción directiva se constituye y se construye en función de los procesos, de los mecanismos y de las actuaciones que se determinan continuamente en el espacio micropolítico de la escuela.

● **Consideración tercera.** Entendido así el análisis, las posibilidades de configurar un modelo de dirección que sirva de referencia y de marco estándar para todas las realidades educativas y organizativas se reducen enormemente. La dirección es una acción contextualizada; su configuración y sus particularidades están sometidas a las características del contexto en el que se produce. Descartar la idea de definir un modelo para la dirección contribuiría a eliminar muchos de los problemas que se le atribuyen a ésta. Hay tantas direcciones como escuelas existen. En todo caso hablaríamos de estilos.

● **Consideración cuarta.** Estas consecuencias previas llevan a establecer otra: la dirección es, y debiera ser, un compromiso colectivo. Atribuirle a la dirección los términos de "compromiso colectivo" supone desplazar el centro de atención desde la imagen que demarca la frontera entre el equipo directivo/director y la comunidad educativa/centro a una imagen en la que aquél queda fundida y distribuida entre quienes configuran la comunidad escolar, con el compromiso de emprender de forma conjunta los proyectos que hayan sido consensuados. De este modo, aunque el director o la directora haya sido elegido y nombrado oficialmente para el desempeño de esa función, no quiere decir que la dirección quede reducida a la figura unipersonal. Desde este planteamiento, el nos-otros está antes que el yo; éste queda contenido e incluido en el nos-otros. El distanciamiento y la diferenciación jerárquica entre la dirección (yo) y el colectivo (los otros) desaparecen para constituirse en una unidad diversa (nos-otros). La dirección se contempla así como parte constitutiva e integrante del colectivo. En este "nos-otros" existe una relación entre las personas que forman el colectivo. Dicha relación se sostiene en los componentes de reciprocidad, reconocimiento, intersubjetividad, y se constituye en el encuentro social y moral que determina las estructuras de las relaciones y los actos sociales que tienen lugar en aquél. En ese encuentro se comparten experiencias, vivencias, motivos, modos de interpretar la vida cotidiana de la escuela.

Para que cumpla la máxima, la dirección es un compromiso colectivo, tiene que

existir un proyecto común en el que queden recogidos los acuerdos y los propósitos colectivos. El proyecto común es el que define la identidad y la filosofía de la escuela. En consonancia con lo anterior, el sentido comunitario, o dicho de otro modo, la comunidad es el referente clave y básico para las actuaciones, si bien el valor reconocido y otorgado a ésta no desmerece el lugar necesario para el individuo dentro del espacio social compartido de la escuela. Desde este marco colectivo y compartido, los principios y las estrategias de acción son la participación, la comunicación, el diálogo y la escucha.

- **Consideración quinta.** Es necesario abandonar la concepción de preparar para la dirección, reconociéndole un conocimiento específico y especializado, y un conjunto de competencias concretas. El conocimiento que el director o la directora pueda aportar al grupo no es un conocimiento, digamos, connatural al cargo de la dirección ni diferente ni superior ni desconocido al que puedan tener el resto de las personas de la escuela. Se trata de intercambiar y compartir desde el espectro de conocimientos que cada persona tiene y puede ofrecer, con el ánimo de crear de forma conjunta la perspectiva que se estime como valiosa para la comunidad. Con ello, el "movimiento" del conocimiento no se produce de arriba-abajo, sino desde una relación de reconocimiento entre profesionales de la educación. Esta propuesta tiene sentido en la medida en que a todos éstos les une un elemento que es, a su vez, común: la escuela. Éste es el referente básico y determinante para las actuaciones y las decisiones que se toman y en las cuales no sólo la dirección sino también el colectivo docente tienen responsabilidad. Por otra parte, si se admite una formación sobre cuestiones de la dirección, ésta tiene que estar pensada y dirigida a los centros, tantos a los directores y las directoras como al profesorado.
- **Consideración sexta.** Como efecto de la atribución de responsabilidades, decisiones y exigencias, parece que la dirección es el centro. Sin embargo, en esto hay que diferenciar entre ser representante del centro ante la Administración, y entender que, por el nombramiento al cargo, automáticamente pase a ser el "centro". Esta noción encierra la idea del sentido de propiedad, y la responsabilidad exclusiva de las decisiones por parte de la dirección. Por el contrario, la construcción de una dirección posible exige la creación del sentido de pertenencia del centro; sólo así todos serán partícipes directos en los procesos de deliberación, decisión y elección. No participan porque se les diga o se les otorgue la posibilidad de ello, sino porque la participación tiene lugar cuando las personas se identifican, comprenden y se sienten parte de la vida de la escuela, dándose el reconocimiento de que los asuntos de ella son de todos y todas sin necesidad de que el equipo directivo tenga que decirlo. Pero al mismo tiempo, para que las personas se identifiquen, comprendan y sientan que el centro es de todos y de todas es necesario que participen y se impliquen. Para ello no se puede bloquear ni monopolizar los espacios de decisión colectiva, sino que tienen que estar abiertos a la comunicación y al diálogo, a la escucha y a la aceptación

de puntos de vista y planteamientos diferentes, e incluso divergentes, a los del equipo directivo.

● **Consideración séptima.** La asunción de todo cuanto se viene alegando implica de manera casi automática que el liderazgo, si lo entendemos como tal, ya está distribuido. No tiene que pasar por ese proceso de "distribución", porque el colectivo (dirección y profesorado) asume que el funcionamiento y la organización dependen de aquél y no sólo de quienes estén en el cargo. La dirección no es sólo gestión, sino también, y sobre todo, tiene una dimensión educativa y ética. Con todo ello, ya no sería necesario plantearse quién propone, orienta, guía y media. El liderazgo sería como un mosaico móvil, que se mueve en un sentido u otro, y adopta unas formas u otras en función no de alguien sino de las condiciones, las necesidades y las circunstancias particulares y contextualizadas.

● **Consideración octava.** La acción directiva es, ante todo, una acción ética y educativa, que está sujeta a la dinámica imprecisa e imprevisible de la realidad cotidiana de la escuela, que la impulsa inevitablemente a la búsqueda de respuestas y ajustes conforme a las necesidades y las circunstancias del momento. La acción directiva es una acción ética que debe hacer frente a los dilemas que la realidad emergente le presenta: los dilemas entre el deber y el tener que hacer; unos dilemas que parecen hacerse especialmente llamativos cuando, en la tesitura, interviene el referente normativo. Las exigencias administrativas no coinciden con los parámetros de la realidad concreta de un centro; hecho que provoca que, en ocasiones, las decisiones que se tomen sitúen a la persona en el límite de lo admitido normativamente. Desde esta premisa, no se admite la despolitización de los procesos educativos, que reduce el trabajo a una práctica de gestión empresarial que funciona bajo las premisas de eficacia y rentabilidad.

● **Consideración novena.** Las determinaciones de la política educativa internacional y los estudios que se realizan a este nivel con el ánimo de lograr la mejora educativa y de incrementar la calidad deben ser tomados como referentes, pero sin perder de vista la idiosincrasia de las realidades escolares. Su carácter nomotético enturbia y enmudece las particularidades (estructurales, micropolíticas, culturales, éticas), las dificultades y las necesidades reales y específicas de las escuelas. A las casuísticas internas de éstas hay que añadir las que son propias de cada país, las cuales inciden, a su vez, en aquéllas. España no es Finlandia.

● **Consideración décima.** De la misma manera que la dirección es hoy un fenómeno innegable, la realidad de nuestra sociedad tampoco puede ser ignorada. El mundo globalizado en el que vivimos nos arrastra sigilosamente hacia donde ella desea. Siendo consciente de ello, es necesario cambiar nuestra actitud conformista. No se trata de ir a contracorriente ni negar lo existente, porque eso no conduce al cambio. Es preciso analizar de manera crítica los

efectos de la sociedad neoliberal, y hacer propuestas de acción coherentes con la escuela que tenemos; una escuela que a veces parece que se ha quedado rezagada respecto a los cambios vertiginosos que se han producido en los ámbitos sociales, económicos, tecnológicos y culturales. Estructuras medievales que reclaman justicia social y equidad.

Bibliografía

ÁLVAREZ, M. (1998). El liderazgo de la calidad total. Madrid. Editorial Escuela Española/Gestión de Calidad.

— (2006). "La misma dirección para una nueva escuela". Organización y gestión educativa, 3, págs. 30-36.

ALVENSSON, M. y WILLMOTT, H. (1996). Making Sense of management. A critical introduction. Londres. Sage Publications.

ALLISON, D. (1983). "Toward an improved understanding of the organizational nature of schools". Educational Administration Quarterly, 19(4), páginas. 7-43.

ANGULO RASCO, J. F. (1993). "La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible", Kikirikí, 30, págs. 41-48.

— (1994). "Evaluación y privatización del sistema educativo. Algunas paradojas explicables". Trabajadores de la Enseñanza,154, págs. 38-42.

— (1995). "Neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". Kikiriki, 35, págs. 25-33.

ANGUS, L.(1989). "'New' Leadership and the Possibility of Educational Reform". En SMYTH, W. J. (Ed.) (1989). Critical perspectives on educational leadership. Londres. The Falmer Press, págs. 63-92.

ANTÚNEZ MARCOS, S. (1993). "La 'Dirección de sí mismo' en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares". En GAIRÍN SALLÁN, J. y ANTÚNEZ MARCOS, S. (Coords.) (1993). Organización Escolar. Nuevas aportaciones. Barcelona. PPU, págs. 595-616.

— (1995). "El uso del tiempo personal de los directivos escolares". En GAIRÍN SALLÁN, J. y DARDER VIDAL, P. (Coords.)(1995). Estrategias e instrumentos para la gestión educativa. Barcelona. Praxis, págs. 413-422.

ANTÚNEZ MARCOS, S. (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. Barcelona. ICE-Horsori.

APPLE, M. W. (1996). Política cultural y educación. Madrid. Morata.

ARISTÓTELES (1982). Obras completas. De alma. Ética Nicomaquea. Ética Eudemiana. Política. Constitución de Atenas. Poética. Madrid. Aguilar.

ARMAS CASTRO, M. (1997). "Dirección de centros en reforma. De la supervivencia a la excelencia". Organización y Gestión Educativa, 2, páginas 9-14.

ASSOCIATION FOR EFFECTIVE SCHOOLS (1996). Correlates of effective schools. Consultado el 23 de mayo de 2012. Disponible en: http://www.mes.org/correlates.html

BALL, St. J. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización. [1987]. Barcelona. Paidós/MEC.

— (1997). "La escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el "market". Modelo de participación en el Reino Unido". En GARAGORRI, X. y MUNICIO, P. (Coords.) (1997). Participación, autonomía y dirección en los centros educativos. Madrid. Escuela Española, páginas 167-180.

— (2001). "Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales". En SMYTH, J. (Ed.) (2001). La autonomía escolar: una perspectiva crítica. Madrid. Akal, págs. 77-97.

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos [How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top, McKinsey & Company, Social Sector Office. 2007]. PREAL.

BARDISA, T. y otros (1994). La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y análisis de necesidades. Madrid. CIDE.

BAZ LOIS, Fr.; BARDISA RUIZ, T. y GARCÍA ABÓS, Cl. (1994). La dirección de centros escolares. Zaragoza. Edelvives.

BLAIR, G. M. (2001). "Personal Time Management for Busy Managers". Retrieved February 6. Consultado el 23 de octubre de 2011.Disponible en: http://www.ee.ed.ac.uk/~gerard/Management/art2.html

BÉJAR, H. (1990). El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad. Madrid. Alianza Universidad.

BELTRÁN LLAVADOR, Fr. (1994). "¿Directores o dirección funcional?". Cuadernos de Pedagogía, 222, págs. 72-

73.
BOLAM, R., DUNNING, G. y KARSTANJE, P (2000). New Head in the New Europe. Manchen. Waxmann.
BOLÍVAR, A. (2010). "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones". Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9 (2), págs. 9-33.
— y GONZÁLEZ VÁZQUEZ, J. G. (2010). "Presentación. Monográfico: Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje". Organización y Gestión Educativa, 1, pág. 14.
BOYATZI, R. E. (2002). "El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Vol. 18 (2-3), págs. 247-258.
BRASLAVSKY, C y COSSE, G. (2006). "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (2e). Consultado el 21 de Mayo de 2012. Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf.
BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. (2001). Cómo mejorar los centros docentes. Madrid. La Muralla.
BROWN, D. (1990). Descentralization and School-based Management. Londres. The Falmer Press.
BRYMAN, A. (1996). "Leadership on Organizations". En CLEGG, St. R.; HARDY, C. y NORD, W. R. (Eds.) (1996). Handbook of Organization Studies. Londres. Sage Publications, págs. 276-292.
BURBULES, N. C. y DENSMORE, K. (1992). "Los límites de las profesionalización de la docencia", Educación y Sociedad, 11, págs. 67-83.
CALDWELL, B. J. y SPINKS, J. M. (1988). The self-management school. Londres. The Falmer Press.
CAMPO, A. (2004). Se busca director/a. Gobierno Vasco. Bilbao.
— (2006). "La dirección escolar: las tareas básicas y algunos retos pendientes". Aula Abierta, 88, págs. 201-216.
CAMPS, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona. Herder.
CANTÓN MAYO, I. y ARIAS GAGO, A. (2008). "La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad". Revista de Educación, 345, págs. 229-254.
CASTILLA DEL PINO, C. (Comp.) (1998). La sospecha. Madrid. Alianza Universidad.
CARR, W. (1994). "Democracia y reforma educativa". En ZUFIAURRE GOIKOETXEA, B. (1994). Procesos y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994. Barcelona. Icaria, págs. 13-25.
CODD, J. A. (1989). "El Administrador como educador". En BATES, R. y otros (1989). Práctica crítica de la administración educativa. Valencia. Universitat de València/Educació Estudis, págs. 133-170.
COLEMAN, M. (2002). Women As Head teachers: Striking the Balance. Londres. Trentham Books.
CONDON, Ch. y CLIFFORD, M. (2012). Measuring Principal Performance How Rigorous Are Commonly Used Principal Performance Assessment Instruments? Quality School Leadership. USA. American Institutes for Research.
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
CORONEL LLAMAS, J. M. (1996). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
CORTINA, A. (1998). Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad. Madrid. Taurus.
COSCOJUELA, R. y SUBÍAS, R.(1993). "¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?". Cuadernos de Pedagogía, 211, págs. 65-67.
CUEVAS LÓPEZ, M. M., DÍAZ ROSAS, Fr. y HIDALGO HERNÁNDEZ, V. (2008). "Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(02). Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL3.pdf.
DELGADO AGUDO, J. (1991). "La formación del profesorado para el ejercicio de las tareas directivas de gestión". Bordón, 43(2), págs. 135-146.
DENZIN, N. (2009). On Understanding Emotion (1984). Transaction Publishers. New Jersey.
DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., TERRÓN BAÑUELOS, E. y ANGUITA MARTÍNEZ, R. (Coords.) (2006). La cultura de género en las organizaciones: motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección. Barcelona. Octaedro.
DRAKE, P. y OWEN, P. (1998). Gender and Management Issues in Education: An International Perspective. Londres. Trentham Books.
DRUCKER, P. (2000). El management del siglo XXI. Barcelona. Edhasa.
DUART, J. Mª (1999). La organización ética de la escuela y la transmisión de valores. Barcelona. Paidós/Papeles de Pedagogía.
EDMONDS, R. E. (1982). "Programs of school improvement: An overview". Educational Leadership, 40, págs. 4-11.
EL PAÍS (2009). "La Unión Europea quiere directores de escuela "más líderes y menos burócratas". Sociedad. El País, 28 de Septiembre. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/09/28/actualidad/

1254088803_850215.html
ELIAS, N. (1990).Compromiso y distanciamiento. [1983]. Barcelona. Península.
ENGLAND, G. (1989). "Tres formas de entender la administración educativa". En BATES, R. y otros (1989). Práctica crítica de la administración educativa. Valencia. Universitat de València, págs. 76-112.
ESTRUCH, J. (2001). "Un proyecto de modelo directivo de calidad". En Actas del Congreso "En-clave de calid@d: la dirección escolar". Madrid. Consultado el 23 de octubre de 2011. Disponible en: http//:en.clave.mec.es/congreso.htm.
EURYDICE (2007). La autonomía en Europa. Políticas y medidas (School Autonomy in Europe. Policies and Measures). Comisión Europea. DG Educación y Cultura. Secretaría General Técnica.
— (2009). Key Data on Education in Europe 2009. Bélgica. European Commission.
— (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Bélgica. European Commission.
FEDADI (2011). La profesionalización de la función directiva. XXIV Congreso de de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos. Almería.
FINEMAN, St. (1996). "Emotion and organizing". En CLEGG, ST. R.; HARDY, C. y NORD, W. R. (Eds.) (1996). Handbook of Organization Studies. Londres. SAGE, págs. 543-564.
FORO DE SEVILLA (2013). Manifiesto: Por otra política educativa. Compendiado por José Gimeno Sacristán y Carmen Rodríguez Martínez. Madrid. Morata.
FOSTER, W. (1986). "Toward a Critical Theory of Educational Administration". En SERGIOVANNI, Th. J. y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986). Leadership and organizational culture. Illinois. University of Illinois Press, págs. 240-259.
— (1989). "Toward a Critical Practice of Leadership". En SMYTH, W. J. (Ed.) (1989). Critical perspectives on educational leadership. Londres. The Falmer Press, págs. 39-62.
FULLAN, M. (1994). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". Revista de Educación, 304, págs. 147-161.
— y HARGREAVES, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P./Ideología, Pensamiento y Educación.
GAIRÍN SALLÁN, J. (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
— (1997). "Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España". En LORENZO DELGADO, M.; SALVADOR MATA, F. y ORTEGA CARRILLO, J. A. (Coords.) (1997). Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada. GEU, págs. 53-75.
GARCÍA GÓMEZ, Mª T. (1999). "Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos". Kikirikí, 53, págs. 24-28.
GARCÍA MARZÁ, D. (1992). Ética de la justicia. Madrid. Tecnos.
GARCÍA OLALLA, A. y POBLETE RUIZ, M. (2003). "El desarrollo profesional en la Dirección de Centros Educativos. Hacia la construcción de un modelo basado en competencias". Congreso Internacional Humanismo para el siglo XXI. Bilbao. Consultado el 28 de noviembre de 2011 http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaciónINTROcompetencias.htm.
GIMENO SACRISTÁN, J. (Coord.) (1995). La dirección de centros: análisis de tareas. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
— (1997). "Entre la comunidad y el mercado". Cuadernos de Pedagogía, 262, págs. 50-56.
— (1998). Poderes inestables en educación. Madrid. Morata.
— (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid. Morata.
GOLEMAN, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona. Kairós.
GÓMEZ DACAL, G.(1992). "El Director de Centros: ¿profesional o cargo?". En La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao. ICE-Universidad de Deusto, págs. 23-48.
GÓMEZ DELGADO, A. M. (2010). La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
— (2011). "La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España". Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), págs. 199-217.
GORROCHOTEGUI MARTELL, A. (2007). "Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo". Educación y Educadores. Vol 10 (2), páginas 87-102.
HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid. Morata.
IMMEGART, Gl. L.(1996). "Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas". En VILLA SÁNCHEZ, A. (Coord.) (1996). Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao. ICE-Universidad de Deusto, págs. 361-376.
INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (2002). Sistema Estatal de Indicadores de la

Educación 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
— (2004). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2004. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2006). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006. Ministerio de Educación y Ciencia.
— (2009). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2009. Ministerio de Educación y Ciencia.
KIRK, D. J. y JONES, T. L. (2004). Assessment Report. Effective Schools. Pearson Education, Inc.
KUSHNER, S. (1997). "Los pecados de nuestros padres. Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad?". Cuadernos de Pedagogía, 262, págs.76-83.
LAUDER, H.; JAMIESON, I. y WIKELEY, F. (2001). "Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades". En SLEE, R. y WEINER, G. (2001). ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid. Akal, págs. 69-93.
LEITHWOOD, K., JANTZI, D. y STEINBACH, R. (1999). Changing Leadership for Changing Times. Buckingham. Open University Press.
—, CHAPMAN, J.; CORSON, D.; HALLIGER, PH. y HART, A. (Eds.) (1996). International Handbook of Educational Leadership and Administration. Vol I. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
— y HALLINGER, P. (Eds.) (2002). Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Springer. Hardcover.
LEZOTTE, L. W. (1991). Correlates of effective schools: The first and second generation. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
— (1992). Creating the Total Quality Effective School. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
— y SNYDER, K. M. (2011). What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates. USA. Tree Press.
LEY ORGÁNICA 2/2006, DE EDUCACIÓN. Jefatura de Estado (B.O.E. 106, 4 de Mayo de 2006).
LINDGREN, R.; STENMARK, D. y LJUNGBERG, J. (2003). "Rethinking competence systems for knowledge-based organizations". European Journal of Information Systems, 12(1), págs. 18-29.
LÓPEZ GUERRA, S. y FLORES CHÁVEZ, M. (2006). "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el 21 de Mayo de 2012. Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html
LÓPEZ RUPÉREZ, Fr. (1994). La gestión de calidad en educación. Madrid. La Muralla.
LORENZO DELGADO, M.(1994). El liderazgo educativo en los centros docentes. Madrid. La Muralla.
— (1997). "El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa". En LORENZO DELGADO, M. (Coord.). Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales. Actas I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, págs.13-32.
MACDONALD, B. (1997). "¿Por qué no le importa a nadie la educación?". Kikirikí, 44-45, págs. 24-30.
— (1999). "Introducción crítica: de la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio". En RUDDUK, J. (1999). Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión. Sevilla, M.C.E.P., págs. 9-25.
MACINTYRE, A. (1987). Tras la virtud. [1984]. Barcelona. Crítica.
MANZIONE, M. A. (2011). "La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos". Cad. CEDES, 31(83), págs. 103-125. Consultado el 16 de mayo de 2012. Disponible en: http://www.cedes.unicamp.br.
MAXCY, S. J. y CALDAS, St. J. (1991). "Moral imagination and the philosophy of school leadership". Journal Educational Administration, 29 (3), páginas 38-53.
MAÑÚ, J. M. (1999). Equipos directivos para centros educativos de calidad. Madrid. Rialp.
MÉLICH, J. C. (2019). "La zona sombría de la moral". En MÉLICH, J. C. y BOIXADER, A. (Coords.). Los márgenes de la moral. Una mirada ética de la educación. Barcelona. Graó, págs, 37-61.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Objetivos Educativos Europeos y Españoles: Estrategia Educación y Formación 2020. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Conferencia de Educación. Madrid.
MOGARDE, Gr. (2010). Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la educación primaria. Buenos Aires. Ediciones Noveduc.
MURILLO TORRECILLA, FR. J., BARRIO HERNÁNDEZ, R. y PÉREZ-ALBO, Mª J. (1999). La dirección escolar. Análisis e Investigación. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
O.C.D.E. (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. Barcelona. Paidós/Temas de Educación.
O.E.C.D. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey (TALIS). OECD.
PAPA, G. (2004). La herencia del neoliberalismo en América Latina y los márgenes de maniobra de los gobiernos progresistas. Análisis y propuestas. Uruguay. Friedrich Enert Stiftung.
POBLETE RUIZ, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2002). "Dirección, Liderazgo y Equipo. Aportaciones para un modelo

de intervención". Congreso sobre Organización escolar. San Sebastián. Consultado el 28 de noviembre de 2011. Disponible en: http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/equipos% 20directivosSS.htm.
POBLETE RUIZ, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2003). "Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en Centros educativos". Simposio Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional. Barcelona. Consultado el 28 de noviembre de 2011. Disponible en: http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaciónAUTONOMA.htm.
PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Vol. I. Políticas y prácticas. [ImprovingSchoolLeadership, Vol.1. Policy and Practice (2008)]. París. OCDE.
PUIGGRÓS, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". Nueva Sociedad. 146 (Noviembre-Diciembre), págs. 90-10.
QUINTERO GALLEGO, A. (1997). "La dirección escolar: algunos interrogantes al nuevo proceso de acreditación y formación". Bordón, 49 (1), págs. 57- 69.
RÁBANO LÓPEZ, E. (2010). Gestión por competencias. Un enfoque para mejorar el rendimiento personal y empresarial. La Coruña. Netbiblo.
RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2011). Género y cultura escolar. Madrid. Morata.
ROTGER AMENGUAL, B.(1982). Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo. Madrid. Escuela Española.
RUL GARGALLO, J. (1997). "La dirección escolar en la década de los 90". En GARAGORI, X. y MUNICIO, P. (1997).Participación, autonomía y dirección en los centros educativos. Madrid. Escuela Española, págs. 309-336.
SÁNCHEZ BELLO, A. (2012). "Dirección escolar y techo de cristal. El tiempo en cuestión". RevistaIberoamericana de Educación, 58/1, págs. 1-10. Consultado el 2 de abril de 2012. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/4249Sanchez.pdf
SANTOS GUERRA, M. A. (1996). "La democracia, un estilo de vida". Cuadernos de Pedagogía, 251, págs. 50-54.
— (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Archidona. Aljibe.
SCHÜTZ, A. y LUCKMANN, Th.(1973). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires. Amorrortu.
STARRATT, R. J.(1993).The drama of leadership. Londres. The Falmer Press.
SERGIOVANNI, Th. J. y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986). Leadership and organizational culture. Illinois. University of Illinois Press.
SIMMEL, G. (1986). Sociología. Estudios sobre las formas de socialización. Vol. I. Madrid. Alianza Universidad.
SIMONS, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid. Morata.
SMYTH, W. J. (Ed.) (1989). Critical perspectives on Educational Leadership. Londres. The Falmer Press.
STOLL, L. y FINK, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Barcelona. Octaedro.
STROMQUIST, N. P. (2002). "Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 83 (203/204/205), págs. 51-64.
TAYLOR, Fr. W. (1984). Management Científico. Buenos Aires. Hyspamérica.
TEIXIDÓ SABALLS, J. (2006). "El acceso a la dirección escolar". Ponencia en el IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Oviedo. Disponible en: www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIOIE_simposio.pdf
— (2007a). "El acceso a la dirección de un centro educativo". Revista del Consejo Escolar del Estado, 5, págs. 40-49.
— (2007b)."Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basados en competencias". XVIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación. Toledo. Consultado el 15 de octubre de 2011. Consultado el 15 de octubre de 2011. Disponible en: http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/presentacio_Toledo.pdf.
— (2011). "Lapiceros: un modelo de formación de directivos escolares". Organización y Gestión Educativa, 2, págs. 1-8.
THEODOROU, T. C. (2006). "Cypriot Primary School Headteachers' Perceptions about the Delegation of School Finance". CCEAM Conference 2006. Recreating Link ages between Theory and Praxis in Educational Leadership. Disponible en: http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/THEODOROU%20C.%20Theodoros.pdf
TORRES SANTOMÉ, J. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid. Morata.
TOURNIER, P. (1969). De la soledad a la comunidad. Buenos Aires. Troquel.
TRÍAS, E. (2000). Ética y condición humana. Barcelona. Península.
UNAMUNO, M. (1974). Soledad. [1946]. Madrid. Austral.
VÁZQUEZ RECIO, R. (2002). La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso. Universidad de Cádiz. Tesis Doctoral. Disponible en: http://hdl.handle.net/10498/14715.
— (2007). "Las metáforas: una vía posible para comprender las organizaciones escolares y la dirección de

centros". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5 (3). Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art14.pdf.
VILLA SÁNCHEZ, A. y otros (1998). Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco. Bilbao. ICE-Universidad de Deusto.
— y GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). "Funcionamiento de los Equipos Directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica". En VILLA SÁNCHEZ, A. (Coord.) (1996). Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao. ICE Universidad de Deusto, págs. 489-555.
VIÑAS CIRERA, J.(1994). "Organización de los recursos funcionales". En GAIRÍN SALLÁN, J. y DARDER VIDAL, P. (1994). Organización de Centros Educativos. Aspectos Básicos. Barcelona. Praxis, págs.179-204.
VISSER, S. (2009). LISA. Leadership Improvement for student Achievement. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency of the EU.
WEBER, M.(1985). La burocracia. Buenos Aires. Leviatán.
WEILER, H. N.(1992). "¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?". Revista de Educación, 299, págs. 57-80.
WERHANE, P. H. (1999). Moral imagination and Management decision making. Nueva York. Oxford University Prees.
WILLMOTT, H. (1993). "Strength is ignorance; Slavery is freedom: Managing culture in modern organizations". Journal of Management Studies, 30(4), págs. 515-552.
WOODS, P. (2004). "Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership". International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 7 (1), págs. 3-26.
— (2005). Democratic Leadership in Education. Londres. SAGE Publications.

Rosa Vázquez Recio

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz, donde es Profesora Titular del Departamento de Didáctica. Ha participado como investigadora principal en proyectos de investigación de ámbito regional, nacional e internacional. Sus líneas de investigación están centradas en la dirección escolar, las escuelas rurales, el género y la educación, las nuevas tecnologías y el plagio académico. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales (Pixel-Bit, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado), latinoamericanas (Novedades Educativas, Revista Iberoamericana de Educación), y europeas, tanto en lengua castellana como inglesa (Educational Studies, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research). Asimismo, es coautora del libro Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica (Aljibe, 2003) y autora de La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso (Edición Electrónica, 2002), e Investigar con estudio de caso la dirección escolar. Relato de una experiencia (Aljibe, 2011). Mencionar, finalmente, su participación en las siguiente obras: La mejora de la escuela: un cambio de mirada (Octaedro, 2002. Traducido al portugués, 2007), La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares (Miño y Dávila, 2004) y Saberes e Incertidumbres sobre el currículum (Morata, 2010).

Accede a la página: http://www.edmorata.es/autor/vazquez-recio-rosa#sthash.Tv1SQDhk.dpuf

Esta obra se propone abordar la dirección de centros desde una mirada atenta que parte del análisis de las tendencias dominantes marcadas por unos discursos y unas prácticas que no se olvidan del pasado, y que tienen como fin la búsqueda de la calidad a través de una serie de exigencias. Éstas se justifican desde el modelo de competencias (hoy tan de moda). Con exclusividad, la responsabilidad de tal propósito recae en los directores y las directoras. Partiendo de este análisis, se ofrece un planteamiento alternativo que, siendo consciente de las demandas del mundo globalizado y de las regulaciones administrativas, prioriza elementos que atraviesan la acción directiva y que se proyectan de manera permanente en la cotidianidad de las escuelas; elementos que tienen que ver con la ética y la política y que son, precisamente, consustanciales a la educación. Pero también contempla otros que son inherentes a las relaciones y las interacciones entre los sujetos de la escuela (profesorado, alumnado, dirección), y que remiten a los motivos, los deseos, la confianza/desconfianza, etc. Todos estos elementos re-sitúan la gestión de la dirección y sin ellos ésta no puede ser comprendida. Desde este planteamiento será posible ofrecer propuestas —no soluciones cerradas— para una dirección sostenible que persiga la calidad desde el compromiso compartido y que garantice una dinámica organizativa basada en la equidad y la justicia social. *La dirección de Centros: Gestión, ética y política* no está destinada sólo a quienes están desempeñando el cargo o pretenden hacerlo, sino también a los profesionales de la educación que forman parte, directa e indirectamente, de la construcción de las escuelas como espacios educativos y sociopolíticos. Su propósito es repensar, desde otras claves, el sentido ético-político y educativo de la acción directiva en contextos cambiantes y vulnerables.

Rosa Vázquez es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz, donde es Profesora Titular del Departamento de Didáctica.

Tema: **Dirección y gestión de centros**

ISBN 978-84-7112-711-2

9 788471 127112

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionesmorata

Índice

Portadilla 2
Nota de la editorial 3
Créditos 4
Colección 5
Dedicatoria 6
Contenido 7
Sobre la autora 9
Presentación. La matrioska de la dirección escolar 10
CAPÍTULO PRIMERO. De vueltas con la dirección escolar 12
CAPÍTULO II. La dirección que se quiere en la escuela que tenemos 18
2.1. ¿Hacia dónde hemos mirado? El espejo sin magia 18
2.2. El escenario de la mirada: el gran hermano llamado neoliberalismo 20
2.3. Un pariente cercano: Europa y su política educativa 22
2.4. La dirección, ese objeto oscuro del deseo 24
2.4.1. Ni contigo ni sin ti: la descentralización educativa 25
2.4.2. Autonomía, ¿anomia? 28
2.4.3. Descentralización más autonomía, ¿igual a participación democrática? 29
CAPÍTULO III. Lo que sabemos sobre la dirección de centros 32
3.1. Reflexiones de partida 32
3.2. Tópicos típicos, pero algunos no tan típicos 35
3.2.1. El acceso a la función directiva: ¿un panorama desolador? 35
3.2.2. Dirección profesional y profesionalización: el talismán para el éxito 39
3.2.3. La formación para la dirección: ¿para qué? ¿para quiénes? 41
3.2.4. El tiempo y la dirección de centros: reloj, no marques las horas 45
3.2.5. Funciones y tareas: la simplificación de la acción directiva 48
3.2.6. La silueta de la ética en la dirección escolar 51
3.2.7. Las outsiders de la dirección escolar: las mujeres 54
CAPÍTULO IV. Competencias para la dirección versus dirección éticamente comprometida (o éticamente competente) 58
4.1. El poder seductor de las competencias (directivas) 60

4.1.1. Los efectos de la seducción: no todo es tan bello 64
4.2. Ser competente es algo más que desarrollar competencias 66
4.3. Una dirección éticamente comprometida (o éticamente competente) 68
CAPÍTULO V. ¿Hay algo más allá del liderazgo? 71
5.1. El origen… pesa 72
5.2. El liderazgo: ¿llave maestra para la gestión eficaz? 73
5.3. Liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido: ¿el mismo perro pero con distinto collar? 75
5.4. El liderazgo transformacional: todo se pervierte 77
5.5. Crítica a la ideología del liderazgo imperante 79
5.6. ¿Hacia dónde dirigir la mirada? La comunidad 80
CAPÍTULO VI. La dirección escolar de cada día: Pensar, hacer y sentir 85
6.1. De la dimensión dinámica de la acción directiva y sus asuntos 86
6.1.1. Las emociones, compañeras de la razón 86
6.1.2. La soledad en el atlas de los sentimientos de la dirección escolar 87
6.1.3. La confianza y el beso de la esfinge 90
CAPÍTULO VII. Consideraciones para una dirección posible 94
Bibliografía 99
Autora 105
Contraportada 106